معايير الأداء المهني
لمعلمي اللغة العربية

د. دخيل الله بن محمد الدهماني
د. محمد سعيد مجحود الزهراني
أ.د. حسن جعفر الخليفة
د. حسن أحمد مسلم
د. علي عبد المحسن الحديبي
د. خالد خاطر العبيدي

تحرير: د.مرضي بن غرم الله الزهراني

مباحث لغوية ١٣



www.kaica.org.sa

مجموعة باحثين
معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية

مباحث لغوية ١٣

معايير الأداء المهني
لمعلمي اللغة العربية

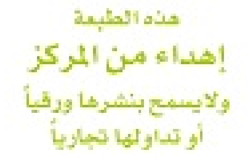
يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذه السلسلة ضمن خطة عمل مقسمة إلى مراحل، تشمل مرحلتها الأولى ثلاثين عنوانا، لموضوعات علمية رأى المركز – بعد الدراسة – حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، ويهدف من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة. وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم. والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة. والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.







ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa



مباحث لغوية (١٣)

معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية

تأليف
د. دخيل الله بن محمد الدهماني
د.محمد سعيد مجحود الزهراني
أ.د. حسن جعفر الخليفة
د. حسن أحمد مسلم
د. علي عبد المحسن الحديبي
د.خالد خاطر العبيدي

تحرير
د.مرضي بن غرم الله الزهراني

الطبعة الأولى
الرياض
١٤٣٦ هـ - ٢٠١٥م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية. /مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية .- الرياض، ١٤٣٦ هـ

٢٧٦ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم. - (مباحث لغوية؛ ١٣)

ردمك: ٣-٩-٩٠٦٤٨-٦٠٣-٩٧٨

١- مدرسو اللغة العربية - اعداد ٢- مدرسو اللغة العربية - تقييم الأداء
أ. العنوان ب. السلسلة

ديوي ٣٧١,١١ ١٤٣٦/٤٣٨٠

رقم الإيداع: ١٤٣٦/٤٣٨٠

ردمك: ٣-٩-٩٠٦٤٨-٦٠٣-٩٧٨

الطبعة الأولى

١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

سلسلة من الإصدارات التي تعالج قضايا لغوية متنوعة

مدير المشروع:

أ. خالد بن أحمد الرفاعي

إشراف:

د. عبدالله بن صالح الوشمي



كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في العمل في مجالات متعددة تحقق تعميق الوعي اللغوي على المستويات المختلفة (الاجتماعية والعلمية/ الأهلية والرسمية) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وترسيخ منافستها للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتها الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء المعمورة.

وامتدادا لذلك. ينشط المركز في مجال النشر، مستقطباً الأعمال العلمية الجادة وفق لائحة معتمدة منظّمة لذلك، كما ينشط في مجال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين ؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنواناتٍ يقتنصها المركز، ويلفت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرص الممكنة لخدمة اللغة العربية في المجالات المختلفة، ملبّياً بذلك الحاجات التي يلمس المركز تطلّع المكتبة اللغوية العربية إليها، ولافتاً الأنظار إلى أهمية التعمق فيها بحثياً، واستكشاف ما يمكن عمله تنفيذياً في هذه المجالات. ويسعد المركز بأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع ما يربو على مئتي باحث، موسّعاً دائرة المشاركة محلياً وخليجيا وعربيا وإسلاميا وعالميا، ومنوّعاً مسارات البحث الرئيسية والفرعية، ومنفتحا على كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية بجميع الوسائل والأطر.

ويمثّل هذا الكتاب واحدا من الكتب التي صدرت ضمن سلسلة (مباحث لغوية) يحتوي عددا من الأبحاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لما رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبادروا إلى ذلك مشكورين.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، ومدير هذا المشروع العلمي على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم، وقد ترك المركز للمحرر مساحة واسعة من الحرية في اختيار الباحثين

ووضع الخطة العلمية – بالتشاور مع المركز –؛ سعياً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركز بالضرورة، ولكنها من جملة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمع العلمي وللمعنيين بالشأن اللغوي لتداول الرأي ، وتعميق النظر، ونلفت انتباه القارئ الكريم إلى أن ترتيب أسماء المؤلفين على الغلاف موافق لترتيب أبحاثهم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التي تفضّل المحرر – مشكورا– باقتراح خطتها.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة، ويمتد الشكر لمعالي نائبه، وللسادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد لأعمال المركز.

والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو النهوض بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين القائل في محكم كتابه ﴿وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾﴾ [الشعراء:١٩٢-١٩٥]، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد بن عبد الله القائل: ((إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه)). ثم أما بعد:

اللغة العربية هي الركن الأساس في بناء الأمة العربية ورقي مجتمعاتها، تلك اللغة التي تميزت من بين لغات العالم بتأريخها الطويل المتصل، وثروتها الفكرية والأدبية، وحضارتها التي أوصلت قديم الإنسانية بحديثها.

ولذا فقد حظي تعليمها باهتمام المسؤولين والتربويين، كما حظيت مواد اللغة العربية بحظٍ وافر في جميع الخطط الدراسية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ لما لها من مكانة خاصة في حياة الطلاب؛ فهي تمثل لغة دينهم، وعنوان هُويتهم، ورمز عزتهم، ووسيلة تواصلهم. ومن ثم فإن تعلمها وتعليمها ينبغي أن يقوم على معايير مهنية توضح المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها المعلمون لممارسة مهنة التدريس، وتعد مرجعية مشتركة لتوصيف الأعمال، وإطارًا للتطوير خلال المسار المهني للمعلم.

ولذا فقد حرصت المؤسسات التعليمية والتربوية على الأخذ بتلك المعايير، ذلك أن تطبيقها في أي مؤسسة تعليمية لم يعد ترفًا أو أمرًا اختياريًّا يمكن الأخذ به أو تركه، بل أصبح ذلك أمرًا ضروريًّا وحتميًّا لا مفر منه، ويعد أيضا مؤشرًا على جدية المؤسسة التعليمية، وحرصها على تحقيق أهدافها وفق محكات واضحة تضمن التحديد الدقيق لمدى تحقق هذه الأهداف من عدمه.

ونظرا لما تتمتع به المعايير التربوية من أهمية في تجويد المخرجات وضبط الممارسات؛ فقد تسابقت الدول في صياغة معايير وطنية أو قومية، أو مؤسسية

بغية تحسين التعليم، وإصلاح المؤسسة التربوية، وقد تنوعت تلك المعايير فشملت معايير المحتوى، والأداء، ومنح رخصة مزاولة المهنة، وبرامج إعداد المعلم، والتقويم، والتنمية المهنية؛ وتعليم اللغة العربية ليس بمعزل عن تلك التوجهات؛ فقد بدأت المحاولات الجادة لبلورة معايير علمية تضبط الممارسات التعليمية وتوجهها، من هنا فقد جاء هذا الكتاب محققًا لتلك الرؤية مستجيبًا لتلك التطلعات؛ حيث عكف على إعداده نخبة من الأكاديميين المتخصصين في تعليم اللغة العربية في عدد من الجامعات السعودية، حاولوا من خلاله تقديم خلاصة تجاربهم ورؤاهم العلمية؛ ليقدموا رؤية تنظيرية وصياغة إجرائية لمعايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية؛ إذ لم يدخر المؤلفون وسعًا في الاطلاع على أحدث المراجع وأوفاها في هذا المجال، مستعينين بما لديهم من خبرات تربوية ومشاهدات واقعية، وقراءات نظرية، ظلت تتراكم عبر السنين، لِتُشكل رؤية تربوية تم إثراؤها بخبرات المربين الآخرين الذين أبلوا بلاء حسنًا في هذا المضمار. ومن هذا وذاك خرج إلى النور هذا الكتاب الذي ضم بين دفتيه خمسة فصول رتبت على النحو الآتي:

الفصل الأول: المعايير المهنية.. رؤية تنظيرية وتجارب عالمية.

الفصل الثاني: معايير تخطيط الدرس اللغوي.

الفصل الثالث: معايير تنفيذ الدرس اللغوي ودعمه وتعزيزه.

الفصل الرابع: معايير تقويم الدرس اللغوي.

الفصل الخامس: معايير المسؤولية المهنية لمعلمي اللغة العربية.

والله نسأل أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه ، وأن يسهم في خدمة اللغة العربية، والرقي بتعليمها وتعلمها.

المحرر

د. مرضي بن غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية - جامعة أم القرى

الفصل الأول

المعايير المهنية..
رؤيـة تنظيرية وتجارب عالمية

د. دخيل الله بن محمد الدهماني
أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية المشارك
جامعة أم القرى -
كلية التربية

د. محمد بن سعيد الزهـراني
أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية المساعد
جامعة الطائف - كلية التربية

تضمن هذا الفصل حديثًا عن المعايير؛ بحسبانها إحدى حركات الإصلاح التربوي في الوطن العربي، ثم انتقل الحديث عن مفهومها، وموقعها بين حركات الإصلاح الأخرى، وعزز ذلك بيان للتطور التاريخي لها، وتأطير لفلسفتها، وأهميتها في النظام التربوي، وانتهى الفصل بعرض لعديد من النماذج العربية والغربية في مجال المستويات المعيارية للمعلم.

نحـو إصلاح التعليم في الوطن العربي

إن إصلاح التعليم العربي قضية أساسية في عملية التنمية؛ لأن التعليم القاطرة الدافعة والمحركة لكل عمليات التنمية وبرامجها ومشروعاتها، فهو يهتم بإعداد المواطن الذي تفضي أي استثمارات فيه إلى عوائد تنموية متواصلة، وتمشيًا مع متطلبات الألفية الثالثة أصبح إصلاح التعليم وتطويره يتطلب اهتمامًا كبيرًا بمنظومة تطوير أداء المعلم؛ حيث يُنظر إلى هذه المنظومة على أنها عملية تنمية مهنية مستدامة، ذلك أن المعلم يعد ركيزة أساسية في

العملية التعليمية.

إن إصلاح التعليم أو تطويره أو إعادة بنائه ليس عملاً عشوائياً سهلاً؛ وإنما هو عمل في غاية التعقيد؛ ذلك أنه يحتاج إلى رؤية مستقبلية وإستراتيجية تتسم بالوضوح، وتنأى عن منافقة الواقع أو تجميده؛ رؤية تتسم بالصراحة والشفافية، وتبرأ من النرجسية الذاتية، والحقيقة التي لا مناص منها أن التعليم في العالم العربي يواجه تحديات عديدة؛ لعل أبرزها[1]:

١. طبيعة نظام التعليم، وضعف استيعاب أولويات إصلاحه أو تطويره أو إعادة بنائه، وهشاشة السياسات والخطط التي توضع لتغييره؛ فالتربية المدرسية أو التعليم (Education) ليست علماً على النحو الماثل في الفيزياء أو الكيمياء أو الرياضيات، ولا ينبغي أن يكون كذلك؛ استنادًا إلى طبيعة التربية ومقاصدها بالنسبة للفرد وللمجتمع وللأمة، لا تغني فيه المعارف النظرية الواردة إليه من روافد كثيرة: الفلسفة، والسياسة، والاقتصاد، وعلم النفس- في فروعه المتعددة - وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، وعلوم الإدارة ونحوها؛ إذ إن صدق هذه المعارف في مجال التعليم يتوقف على مدى صدقها وثباتها- نسبياً- في الممارسات التعليمية، التي تنهض بها فئات مختلفة في مستويات متعددة.

---

(١) انظر كلا من: - أحمد المهدي عبد الحليم: حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها «دراسة ناقدة ورؤية بديلة «، المؤتمر العلمي السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث، جامعة عين شمس دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو، ٢٠٠٥م، ص١٠٩٠.

- وليم عبيد: تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٤م، ص ٢٣.

- محمد وجيه الصاوي: التعليم في الوطن العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م، ص ٥.

- مندور عبد السلام فتح الله: وسائل وتقنيات التعليم، الطبعة الثالثة، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٣٢هـ، ص٢٢٩-٢٣٠.

٢. عدم وجود خريطة تكشف عن أداءات جميع العاملين: طلاب ومعلمين وهيئات معاونة. هذا بالإضافة إلى العتاد المدرسي من مبانٍ، ومختبرات، وأجهزة.

٣. ظهور بعض المتغيرات؛ مثل:

- التوجه إلى تعميق مبدأ المحاسبية والمساءلة في النظام التعليمي.
- ظهور مفاهيم جديدة كالتربية المستمرة والتعليم مدى الحياة، والتنمية البشرية المستدامة، والتربية المستقبلية، والتعلم الذاتي، والتعلم عن بعد، والمكتبة الإلكترونية، والتي جاءت بسبب ثورة الاتصالات والمعلومات وتطور العلوم التربوية.
- تأثر المناهج الدراسية بظهور المستحدثات التكنولوجية ونظريات التعلم الحديثة التي توجه هذه المناهج؛ فتغيرت أهدافها ومحتواها وأنشطتها وطرق عرضها وتقديمها، وأساليب تقويمها، وبالتالي تغيرت أدوار المعلمين والمتعلمين في مواقف التعلم؛ لتناسب عصر الانفجار المعرفي، وتواكب نوعية المناهج الحديثة.
- انتقال محور الاهتمام في التربية الحديثة من التعليم إلى التعلم، ومن المعرفة إلى المتعلم.
- التحول من قياس المدخلات إلى التركيز على النتائج والعمليات.

٤. نظام التعليم (Education System) ليس نظاماً مستقلاً أو مكتفياً بذاته؛ وإنما هو نظام تكتنفه أنظمة تؤثر فيه وتتأثر به؛ ولعل أبرز ما يؤثر على مكوناته، ومدخلاته وعملياته ومخرجاته، وتقويمه، نظم الصناعة: التسليح، والأدوية، والأغذية، ونظم إدارة المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

وإدراكًا لكل هذا، واقتناعًا بدور التعليم في إحداث التقدم وملاحقة الجديد؛

بذلت جامعة الدول العربية بمبادرة من اليونيسيف، وشراكة مكتب التربية العربي، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) جهودًا متواصلة لإصلاح التعليم وتطويره، وتحديث برامجه؛ ولعل التقرير الذي تم عرضه على قمة الملوك والرؤساء العرب بالرياض في مارس (٢٠٠٧م)، والذي قدم رؤية غير تقليدية، تميزت بالشمول وتكامل التعليم مع مسارات التنمية، كما قدم رؤية مستقبلية للتطوير المستمر لمنظومة التعليم العربي بمراحلها وتشعباتها. وكان من أهم تجليات الدعوة إلى هذا التطوير إصدار « خطة تطوير التعليم في الوطن العربي » التي أقرت في دمشق (٢٠٠٨م) [١]. وقد ركزت تلك الخطة على المعلم وأهميته في إعداد الأجيال، وعلى الدور المركزي للمعلم العربي؛ كونه حجر الزاوية في أي نظام تعليمي، الأمر الذي جعل الاهتمام به مدخلًا من المداخل الأساسية لإصلاح التعليم بحسبانه القوة الفاعلة الذي يمنح عقول الناشئة الفرص الحقيقية للتشكل، وتطوير مهاراتهم على التفكير العلمي والنقدي والمبادرة، واكتساب ركائز المواطنة والهوية الحضارية.

وفي هذا الإطار ظهرت نداءات تنادي بضرورة وضع معايير (Standards) يتم فى ضوئها تقويم النظام التربوي وتطويره، ومن ثم أصبح الإصلاح القائم على المعايير (Standards Based Reform) بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية، التي تؤكد ضرورة الارتفاع بمستوى أداء الطلاب، وتوفير الفرصة لكل طالب لتعلم المحتوى المناسب وصولاً إلى مستوى الأداء المطلوب[٢]. بل ناشد بعض الباحثين في المؤتمر السابع عشر (مناهج التعليم والمستويات

(١) الأمانة العامة لجامعة الدول العربية: الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج، الطبعة الأولى، مطبعة جامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص ٥.

(٢) المغربي الشيماء، ومحمد عزت عبد الموجود: ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر العلمي السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، جامعة عين شمس دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو، ٢٠٠٥م، ص٢٧٦.

المعيارية) إلى ضرورة تطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية[1]، وذكروا عددًا من المبررات؛ لعل أبرزها:

١. قصور الأداء الحالي للمعلم؛ مما أدى إلى قصور نواتج التعلم التي تعوق مواكبة التغيرات والتحولات الحادثة في المجتمع.

٢. تأكيد كثير من البحوث والدراسات – المعاصرة والمستقبلية – أهمية توفير المستويات المعيارية شرطاً لتطوير أداء المعلم.

٣. وجود فجوة بين النظرية والتطبيق سواء في إعداد المعلم في مرحلة ما قبل الخدمة، أو في تدريبه أثناء الخدمة حيث يتم الاهتمام بالنظريات والفلسفات التربوية والسيكولوجية أكثر من تطبيقها في مواقف الحياة اليومية.

٤. زيادة الاهتمام بضرورة تطوير التعليم – قبل الجامعي والجامعي- لمواجهة التحديات الناجمة عن منطلقات العصر.

٥. حاجة سوق العمل إلى نوعية خاصة من المعلمين مدربة تدريباً متميزاً، خاصة في ظل منافسة كثير من الدول الأخرى في هذا الشأن.

٦. مناداة المجتمع العالمي المعاصر بوجه عام، والتعليم العالي بجميع مراحله بوجه خاص على ضرورة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، والتي تستلزم ضرورة تطوير أداء المعلم من خلال توفير المستويات المعيارية لديه.

---

(١) محمد نصر: رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، جامعة عين شمس دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو، ٢٠٠٥م، ص ص ١٩٥- ٢١٢. (ص٢٠٠).

المعاييـر المهنية وموقعها بين حركات الإصلاح التربوي

مفهوم المعايير

جاء في المعجم الوسيط تحت مادة (عَارَ): « أن (العِيارَ) كل ما تُقَدّر به الأشياء من كيلٍ أو وزن، وما اُتخذ أساسًا للمقارنة. (المعَايرة): التقدير بالحجم بمحاليل قياسية معروفة قوتها، والمِعْيارُ: العِيارُ، وفي الفلسفة: نموذج متحقَّق أو مُتَصَّور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، ومنه العلوم المعيارية؛ وهي: المنطق والأخلاق والجمال، وجمعه معايير»[1].

وتستخدم المعايير الكمية في كثير من أعمال الصناعة وأعمال التشييد، وأعمال الخدمات، ويستوي في هذا الاستخدام للفظة «معيار» صناعات الأسلحة والسيارات والأجهزة والأدوية والأغذية، كما يستخدم المعيار في الطب وفي الأعمال التجارية والمصرفية، وتنشئ الدول أجهزة معينة «للقياس والمعايرة»؛ توخياً لضمان جودة الإنتاج، وتحقيق العدل بين أطراف التعامل [2]

وقد انتقل مصطلح المعيار إلى العلوم التربوية؛ وأوردت الأدبيّات العربية، والأجنبية تعريفاتٍ متعددة للمعايير، وجاء الاختلاف فيما بينها نتيجة طبيعية للعلوم التربوية التي تختلف فيها المدارس التربوية المؤطرة لموضوعها، ناهيك عن المجالات الكثيرة التي تناولها المهتمون بالمعايير، إذ عرفوها من زوايا مختلفة؛ مثل: المحتوى، الأداء، فرص التعلم، منح رخصة مزاولة المهنة، إعداد المعلم، التدريس، التقييم، التنمية المهنية؛ مما أدى إلى ظهور عدد كبير من

---

(١) إبراهيم أنيس وآخرون. المعجم الوسيط، دار الدعوة للتأليف والطباعة والنشر والتوزيع، تركيا، ١٤٣٠هـ، ص٦٣٩.

(٢) أحمد المهدي عبد الحليم: حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها «دراسة ناقدة ورؤية بديلة «، المؤتمر العلمي السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث، جامعة عين شمس دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو، ٢٠٠٥م، ص١٠٩٤.

التعريفات والمصطلحات للمعايير التربوية، وسيكتفى بمعايير أداء المعلم في هذا الجانب؛ حيث عرفها جيل[١] بأنها: «محددات العمل داخل حجرة الدراسة وتتكون من مجموعة من المستويات التي ينبغي أن يصل إليه أداء المعلم »، ويرى جوين بأنها: « المحددات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم، ويمكن في ضوئها تحديد مدى قدرته على أداء مهامه، والتي تستخدم لتقويم أدائه وتحديد مستواه بحيث يمكن بناء برامج لتطوير هذا الأداء ».

وفي الأدبيات العربية يشير الدريج[٢]إلى أن المعايير هي: « مؤشرات رمزية تصاغ في صورة مواصفات أو شروط تحدد الصورة المثلى التي يجب أن تتوافر لدى المعلم الذي توضع له المعايير، أو يسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج أو أدوات للقياس يتم الاتفاق عليها محليًّا أو عالميًّا، وضبطها وتحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للنظام، والوصول به للجودة الشاملة ».

ويتفق مع التعريف السابق ما أشارت إليه جامعة الدول العربية [٣]من أن المعايير: وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم ويؤمن به ويستطيع أن يقوم به أثناء التدريس داخل الصف. بيد أن هذا الأخير أكثر تركيزًا على أداءات المعلم داخل الصف الدراسي. في حين ترى الجامعة نفسها أن المعايير تعني مستوى الأداء الذي يؤهل المعلم للحصول على رخصة أو شهادة مزاولة المهنة. وهذا يتفق مع ما تم الإشارة إليه سابقًا من أن المعايير يتم تناولها من جوانب متعددة على الرغم من محاولة التركيز هنا على المعلم وأدائه. وعلى كل حال فتلك

---

(١) Gail,B: changes in your classroom from the past to the present to the future, J.R.M.E. V.29,No.5, 1988, p583.

(٢) محمد الدريج: المعايير في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الدار البيضاء، المغرب،، ٢٠٠٧م، ص٢٧.

(٣) الأمانة العامة لجامعة الدول العربية: الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج، الطبعة الأولى، مطبعة جامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص ٩.

التعريفات لا تتعارض فيما بينها؛ فهي تشير في مجملها إلى تلك النصوص المعبرة عن المستوى النوعي الذى يجب أن يكون ماثلاً بوضوح في جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأداء المعلم تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا. ويمكن التحقق من توافر معيار معين من خلال مؤشرات؛ حيث يصاغ المؤشر في شكل أداء محدد قابل للملاحظة والقياس.

وتعد مؤشرات الأداء من أهم المصطلحات ذات الصلة بالمعايير، والمؤشرات هي مهارات أو أداءات عملية يمارسها المعلم لتوظيف المعيار عمليًّا وواقعيًّا، وقد ارتبط بالمعايير أيضا مصطلحان آخران هما: الجودة والاعتماد؛ فالجودة تشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة لضمان جودة المنتج وجودة العملية، وهي مفهوم وارد أساسًا من الصناعة إلى التعليم. أما الاعتماد التربوي فهو عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمدرسة، وتتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية. فالتسليم بهذه العلاقات المتبادلة بين هذه المصطلحات من شأنه أن يساعد على فهم الصورة الكلية والسياق العام لمعايير المعلم، ذلك أن حركة المعايير ارتبطت تاريخيا بالجودة وغدت ملازمة لها؛ فالمعايير تهدف إلى تحقيق الجودة وتساعد على إدارتها، ولا جودة بلا معايير، والبحث عن الجودة يعني البحث عن المعايير في الوقت نفسه.

موقع المعايير بين حركات الإصلاح التربوي

إن الواقع الذي ينبغي الإشارة إليه أن حركة المعايير وما ارتبط بها كحركة الجودة والاعتماد التربوي لم تكن الأولى في عمليات الإصلاح التربوي؛ ذلك أن المتتبع لحركات الإصلاح التربوي يلمس ما يطرأ عليها من تغييرات من حقبة إلى أخرى، ويلاحظ أنها سريعة الاستجابة لما يثبت فعاليته في مجالات الحياة الأخرى؛ فقد شهدت التربية منذ الخمسينيات من القرن الماضي وحتى

التسعينيات منه عددًا من حركات الإصلاح التي وجهت أنظمتها، وأسهمت في تطوير وسائلها، ومن أبرز هذه الحركات: حركة الأهداف التعليمية، وحركة القياس محكي المرجع، وحركة التعلم من أجل التمكن، وحركة الكفايات التعليمية، وحركة نواتج التعلم.

فمنذ بداية الخمسينيات من القرن الماضي، والتربية تعتمد على الأهداف التعليمية وترى أنها ركن أساس لتصميم العمليات التعليمية، ومحدد لوسائل تقويمها. والأهداف التعليمية تأتي في مجالات ثلاثة: معرفية ووجدانية ومهارية، ولكل مجال مستويات، وهي على مستوى المراحل التعليمية والمواد الدراسية أهداف عامة أو غايات، وفي مستوى الوحدات الدراسية والدروس التعليمية أهداف تعليمية أو إجرائية، وينبغي أن تصاغ بصورة سلوكية بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها. ثم جاءت حركة القياس محكي المرجع لتشير إلى أن جوانب تعلم الطلاب: المعرفية والوجدانية والمهارية يمكن إظهارها ويمكن قياسها بتحديد مخرجات للأداء في صورة محكات لتقييم مدى إنجاز المتعلمين، مما يعد تمهيدًا حقيقيًا لفكرة تقويم الأداء[١].

أما حركة التعلم من أجل التمكن فقد قامت على مبدأ مهم، وهو أن ٩٠ ٪ من الطلاب يستطيعون أن يتعلموا أي شيء في المدرسة، في أي مستوى إذا ما توفر الوقت الكافي والتعليم الملائم. والوقت الكافي يعني الوقت المناسب للوصول إلى مستوى التمكن من الأهداف التعليمية، والتعليم الملائم يعني تحديد الوحدات الدراسية للمقرر الدراسي، وتحديد أهداف تعليمية لكل وحدة، وضرورة تمكن الطالب من أهداف الوحدة قبل الانتقال لوحدة أخرى.

---

(١) انظر: – محمد الدريج: المعايير في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، المغرب: الدار البيضاء، ٢٠٠٧م، ص٢٧.

– حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م، ص ٢٠ –٢٩.

في حين ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات كرد فعل لفشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل سلوكي إجرائي وسد النقص الذي يشعر به المتعلم في تدريبه على الأداء، وهي تتشكل من مكونين رئيسين هما: المكون المعرفي والمكون السلوكي، فالمكون المعرفي يتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية، أما المكوّن السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعد إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساسًا لإنتاج المعلم الفعال، وكان الهدف الذي سعى إليه مؤيدو هذه الحركة هو تقنين المنهج وزيادة فاعليته، من خلال تحديد مخرجات للتعلم في صورة كفايات وأنشطة أساسية ينبغي أن يتدرب المعلمون على إتقانها[1].

ومع بداية العقد الأخير من القرن الماضي ظهرت حركة مخرجات التعلم (LearningOutcomes)، ونادت بضرورة تحديد نواتج التعلم، وأن تكون هذه المخرجات فى صورة أداءات (performance)، أو أفعال (Actions). وأكدت هذه الحركة أن جميع المتعلمين يمكنهم تحقيق القدر نفسه من الإنجاز، ولكن ليس ضروريًا في نفس الوقت، ولا بنفس الطريقة، وأن نجاحهم في تعلم شيء ما يقودهم إلى تعلم أشياء، وأن المدارس يمكنها التحكم في شروط النجاح ومتطلباته، والتحكم في الظروف المحيطة[2].

---

(١) محمد رجب فضل الله: متطلبات التقويم اللغوي فى ظل حركة المعايير التربوية- مقالة تفكرية»، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان «مناهج التعليم والمستويات المعيارية»، المجلد الأول، جامعة عين شمس، دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥، ص ١٤٩.

(٢) توفيق مرعي: الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ١٩٨٣م، ص٢٣.

وبعد هذا العرض المبسط لحركات الإصلاح التربوي التي سبقت حركة المعايير يحسن التوقف عند بعض مضامينها وتحليلها؛ حيث أشار محمد رجب فضل الله(١) إلى الأمور الآتية:

- تدرجها في التحول من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدام المعرفة.
- تحولها من التعامل مع جزئيات المعارف، ومكونات المهارات إلى التركيز على التكامل بين أجزاء المعرفة، وبين مكونات المهارة الواحدة، وبين مهارات المادة الواحدة.
- انتقالها من التسليم بوجود الفروق الفردية بين المتعلمين، وإلى حتمية وجود مستويات مختلفة لتحصيلهم الدراسي إلى العمل على تذويب هذه الفروق، والوصول بجميع التلاميذ إلى نفس الدرجة من التحصيل.
- تغيير محور تركيزها من مدخلات العمليات التربوية والتعليمية إلى مخرجات هذه العمليات ونواتجها.
- ارتقائها من مستوى التوقعات لما ينتظر من نتائجها إلى مستوى الإلزام بضرورة حدوثه؛ لضمان تحققه دون إهدار للوقت والجهد.
- التمهيد للانتقال من الاهتمام بالرصيد المعرفي وتطبيقاته في التعليم والتقويم إلى الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه من هذه التطبيقات، ونتيجة هذه المعرفة في المواقف الحياتية الحقيقية.

ويظهر مما سبق أن للمعايير التربوية علاقة بالحركات الإصلاحية التي سبقتها، وكان طبيعيًّا في ظل هذه المرونة أن تستجيب التربية لفكرة المعايير (Standards) التي أخذت بها المجالات الحياتية الأخرى، وثبت فعاليتها في تطوير نواتجها؛ مما أدى إلى ظهور حركة المعايير التربوية (Standards-Based

(١) Spady,w,&marshall,k:Beyond tradition.Educational Leadership ,1991,p 67.

Education)؛ رغبة في تحسين المنتج التربوي والتعليمي سواء أكان: متعلماً، أو معلماً، أو كتاباً، أو نشاطاً، أو تدريساً، أو تقويماً.

ويمكن القول: إن حركة الإصلاح القائمة على المعايير هي خلاصة حركات الإصلاح التربوي السابقة، بل قد حوت ما انطوت عليه من مضامين وأفكار، وغدت امتدادًا طبيعيّا لما سبقها من حركات؛ من خلال تركيز التعليم على الأداء، وجعل التقويم مبنياً عليه، وضرورة وضع معايير لهذا الأداء، وتوفير الضمانات لتحقيقها، ولعل هذه الحركة تلتقي مع مبادئ الحركات السابقة في كثير من الأمور، ويمكن أن تساق الشواهد التالية على ذلك:

- تركيزها على مفهوم الأداء Performance))؛ يعكس الإفادة من التطور الذى طرأ على حركة الأهداف التعليمية بتركيزها على السلوك Behavior)) الذي يمكن ملاحظته وقياسه.
- حرصها على تحديد معايير لكل أداء Performance Standards)) ترجمة لإفادتها من حركة القياس محكي المرجع التى استخدمت المحكات (Criteria).
- مقصدها بأن المعايير إنجازات يلتزم المعلم بضمان تحقيقها، تدعيم لمفهوم المحاسبيةAccountability)) الذي نادت بها حركة الكفايات التعليمية.
- تأكيدها على الأداءات التي يظهرها المتعلمون بجودة عالية في سياق واقعي بعد مرورهم بخبرات تعليمية؛ إفادة كبيرة من حركة نواتج التعلم[١].

(١) محمد رجب فضل الله: متطلبات التقويم اللغوي فى ظل حركة المعايير التربوية- مقالة تفكرية»، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان «مناهج التعليم والمستويات المعيارية»، المجلد الأول، جامعة عين شمس، دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو ٢٠٠٥، ص ١٥٠.

- وانطلاقًا من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير في التعليم، وانتشرت بقوة فى الآونة الأخيرة، حتى إنه يطلق على هذا العقد، عقد المعايير (Era of Standards)، فكيف نشأت هذه المعايير؟ وإذا كان إصلاح نظام التعليم موضع عناية التربويين والفلاسفة فما علاقته بالسياسيين والاقتصاديين؟

التطور التاريخي للمعايير التربوية

تعد الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الدول التي اهتمت اهتمامًا واضحًا بحركة المعايير في التعليم، واتخذتها كحركة إصلاح للنظام التعليمي الأمريكي وبرامج إعداد المعلم؛ إذ إن فكرة المعايير وتحديد مستويات أداء مقبولة ومقررات أكاديمية لكل الطلاب ليست فكرة جديدة على التعليم الأمريكي، إذ لها جذور قديمة ترجع إلى نشر التقرير الذي أعدته إحدى اللجان الأمريكية (لجنة العشرة The Committee of Ten) عام ١٨٩٤م، والذي دعا إلى تأسيس مناهج أكاديمية جديدة مناسبة لكل الطلاب(١).

ومع ذلك فإن كثيرًا من الباحثين في التربية يرون أن بداية حركة المعايير التربوية الحديثة ترجع إلى نشر التقرير الأمريكي الشهير « أمة في خطر » عام ١٩٨٣م، والذي أقلق المجتمع الأمريكي على مستقبل التعليم السائد؛ حيث كشف عن الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي آنذاك؛ مما حتم القيام بتقويم العملية التعليمية، ومراجعتها، والتوصية بالاهتمام بمحتوى التعليم، والمستويات، والتوقعات لأداء الطالب(٢).

وقدم تقرير أمة في خطر مجموعة من التوصيات المهمة لإصلاح نظام

---

(١) انظر: - محمد رجب فضل الله ومصطفى رجب سالم: معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان «تكوين المعلم»، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، دار الضيافة، الفترة من ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٤، ص ٨٥٦.

(٢) Jones,J.: The Standard Movement- Past & Present, 2005,p6.

التعليم الأمريكي ومنها: ضرورة تبني المدارس والكليات والجامعات معايير عالية المستوى، وأكثر قابلية للقياس، وأن ترفع الكليات والجامعات من متطلبات الالتحاق بها. وكذلك أوصى التقرير ضرورة تطوير إعداد المعلم، وجعل التدريس مهنة أكثر احترامًا؛ من خلال إعداد معلمين في ضوء المعايير التربوية السائدة، لكي يتمكنوا من التدريس بكفاءة، ويجب تقويم الكليات والجامعات التي تقدم برامج لإعداد المعلم من خلال مقابلة خريجيها لتلك المعايير. واستجابة إلى تقرير أمة في خطر المتعلق بالمعايير تم إصدار أول وثيقة للمعايير من قبل المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) بالولايات المتحدة الأمريكية؛ وهي عبارة عن مجموعة معايير لتدريس الرياضيات تضمنتها وثيقة المنهج ومعايير التقويم للرياضيات المدرسية[1] .

وقد أدت المخاوف المتزايدة حول الإعداد التربوي لشباب الأمة الأمريكية، بعد نشر تقرير أمة في خطر إلى عقد الرئيس بوش الأب قمة تربوية عام ١٩٨٩م، شارك فيها الرئيس وحكام الولايات، وتم فيها الدعوة إلى إعداد أهداف تربوية من شأنها أن تحقق لأمريكا موقع الصدارة في التنافس الدولي. وبعد عام ونصف من تلك القمة التربوية صدر عن مكتب الرئيس بوش «الأب» بيان رسمي نشر قبل موعد تجديد رئاسته (التي لم تجدد) وذكرت في هذا البيان الأهداف التي يجب أن يتوخاها نظام التعليم في أمريكا، وبعض المبادئ التي يجب أن توجه قافلة التعليم في الولايات؛ وكان أبرزها ما يأتي:

١) جميع الأطفال في الولايات المتحدة سيبدؤون التعليم وهم مستعدون له.

٢) ألا تقل نسبة المتخرجين في المدارس الثانوية عن ٩٠٪ من أعداد الطلاب الذين أكملوا المرحلة الابتدائية.

---

(١) حلمي الوكيل وحسن محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى (مرحلة التعليم الأساسي)، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ٣٠٣.

٣) وجوب إجراء تقويم مطرد ومنتظم لأداءات الطلاب في الصفوف: الرابع والثامن والثاني عشر، ويلزم التأكد من كفاءتهم في العلوم الأساسية: اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، والجغرافيا والتاريخ بالإضافة إلى نضجهم الاجتماعي كمواطنين في مجتمع منتج.

٤) يتعين أن يكون الطلاب الأمريكيون أوائل الطلاب على المستوى العالمي في تحصيل العلوم والرياضيات.

٥) أن يتحرر جميع الأمريكيين من الأمية، وأن يتسلحوا بالمعارف والمهارات اللازمة للتنافس في سياق النظام الاقتصادي العالمي، وأن تزداد كفاءتهم في ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها.

٦) أن تهيئ جميع المدارس في أمريكا بيئة منضبطة تؤدي إلى التعلم الحقيقي وتحرر أمريكا من المخدرات ومظاهر العنف[١] .

وبعد صدور هذا البيان تم إنشاء لجان مسؤولة عن تنفيذ الأهداف الجديدة وتطبيقها؛ ومنها لجنة الأهداف القومية للتعليم (NEGP)، والمجلس القومي للمعايير التربوية والاختبارات (NCEST)، وبدأت هذه اللجان تعمل من خلال طرح مجموعة من الأسئلة مثل: ما المواد التعليمية المناسبة؟ ما أنواع وسائل وأدوات التقويم المستخدمة؟ ما معايير الأداء التي ستوضع لهذه المواد والأدوات المختارة؟

ونتيجة لذلك بدأت العديد من المنظمات والهيئات التربوية في إقامة مشروعات لبناء معايير خاصة بالمواد الدراسية المختلفة منذ عام ١٩٩٢م؛

---

(١) انظر:

- هنادا طه تامير: تعليم اللغة العربية المبني على المعايير، دار أكاديميا، بيروت، لبنان، ٢٠١١، ص١٥.
- سعيد عبد الله الغامدي: تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، ٢٠١٠، ص٣١.

ومنها: المجلس القومي الأمريكي للدراسات الاجتماعية، ومشروع المعايير القومية للتاريخ ومشروع المعايير القومية للجغرافيا، والجمعية الوطنية لتعليم الفنون، والاتحاد الوطني لتعليم الفنون، مركز التربية الوطنية، واللجنة القومية للتربية الصحية،وكذلك مشروعات معايير اللغات الأجنبية، ومشروع (٢٠٦١) الذي تناول العلوم[١] .

وفي عام ١٩٩٤م صدرت في عهد الرئيس كلينتون وثيقة بعنوان « أهداف عام ٢٠٠٠ قانون تعليم أمريكا»، ونص في ذلك القانون على الأهداف القومية للتعليم، وعلى ضرورة وضع معايير في مستويات عليا لجميع الطلاب، وعلى ضرورة أن تتغير مناهج التعليم وأنظمة التقويم في الولايات، وأن تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية لتجسم جميعها خطًا فكريًّا وعمليًّا متسقًا. واعتمد في كل هذا على تطبيق عدد من المفاهيم الأساسية التي تحقق أن يكون التعليم في أمريكا أداة لتنمية اقتصادها، فكان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم؛ ويتطلب مفهوم الجودة الشاملة أن يتم:

١. تحديد معايير تعتبر مرجعيات أساسية في جميع جوانب العملية التعليمية، وأن تتخذ هذه المعايير أساساً للحكم على تحصيل الطلاب، وأداء المدارس المختلفة، ومدى مشاركة المجتمع المحلي والقومي في مراقبة عمليات التعليم وتقديرها.

٢. أن تتم مراقبة الأداء في التعليم مراقبة ذاتية، سواء في ذلك المعلم والمتعلم والمدرسة. وهذا يقتضي إعداد اختبارات تحصيل، وعمل مقاييس أداء تسير في خط موحد مع توجه المعايير، وتلك هي آلية التقويم الداخلي للجودة.

(١) أحمد المهدي عبد الحليم: حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها «دراسة ناقدة ورؤية بديلة »، المؤتمر العلمي السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث، جامعة عين شمس دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو، ٢٠٠٥م، ص ١١٠٢.

٣. ضرورة وجود آلية تقويم خارجي للجودة، للتحقق من مدى كفاءة المؤسسات التعليمية في تحقيق ما أشارت إليه المعايير، ويعهد بهذه المهمة إلى هيئات أهلية مستقلة عن الحكومة وجعل من صلاحياتها جمع المعلومات ومقارنة أداء كل مؤسسة- في ضوء المعايير- بأدائها السابق، وتم مقارنة هذه الأداءات بنظيرتها في الولايات الأخرى ومقارنتها بنظيرتها في الدول الصناعية المتقدمة، وتعرف هذه الهيئة باسم هيئة «الاعتماد أو الإجازة»، ومن واجبات هذه الهيئة أن تحرص في تقويمها لكل مؤسسة تعليمية على أن تنصب جميع أعمالها واقتراحاتها وما يصدر عنها من تقارير في شأن المؤسسة التعليمية على تطوير الأداء في الجوانب المختلفة للتعليم في المؤسسة وتجويد المدخلات والعمليات والمخرجات[١].

وتوالت بعد ذلك الجهود والمناقشات التي تعمل على تنقيح المعايير القومية وتطويرها، وضمت هذه الجهود كل من الحكام والمربين ورجال الأعمال، وذلك من أجل تهيئة البيئة المناسبة لتطبيق هذه المعايير. وبحلول عام ٢٠٠٠م ظهر شعار ثم قانون « يجب ألا يترك أي طفل بدون تعليم » أو (No Child Left Behind)، والذي وقعه الرئيس جورج دبليو بوش، وتضمن دعوة إلى التعليم المتميز للجميع، والتطبيق الشامل للمعايير التربوية.

وقد ساد مدخل «المعايير في إصلاح التعليم» في الولايات الأمريكية في تسعينيات القرن الماضي، وفي عام ٢٠٠١م كان قد مضى على تطبيق هذا المشروع ما يزيد على عشر سنوات في عدد من الولايات والمناطق، وصدرت في شأنه دراسات قام بها عدد من أعلام الباحثين. وتم نشرها في المجلد السنوي الثاني لأقدم جمعية مهنية في أمريكا تحت عنوان: من الكونجرس إلى الفصل المدرسي: الإصلاح المؤسس على المعايير في الولايات.

---

(١) انظر: عايش زيتون: الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، ط١، دار الشروق للنشر، عمّان، ٢٠١٠م، ص٤١٠.

ومن الملاحظ أن هذه الحركة - المعايير - ولدت في الولايات المتحدة الأمريكية، ونمت، ودعمت من قبل السياسيين هناك؛ إيمانًا منهم بأنها سبيل إلى إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد حققت ما يرنو إليه المربون الأمريكيون هناك، وما أحرانا إلى معايير تتلمس بيئتنا التعليمية ! وتكون عونًا في نهضة التعليم والسير به نحو الآفاق دون تقليد أعمى لتلك المعايير أو استنساخ لها فقط، بل يجب أن تنطلق من الفصل الدراسي العربي، ومن المعلم العربي الذي يختلف في تكوينه وفلسفته عن المربين الآخرين.

فلسفة بناء المعايير

تنهض فلسفة بناء المعايير التربوية على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسة التي تعكس محاور الرؤية المستقبلية للتربية والتعليم، وتشكل في الوقت نفسه الأساس الفكري لها، وهي[1]:

١. أن تكون المعايير أداة لدعم التعليم والتفكير والنمو المهني للمعلم؛ من خلال تحديد مستويات المعلم الجيد، وتحديد المعارف والمهارات والقيم الأساسية التي تؤدي إلى ممارسات فعالة في التعليم، واستخدام إستراتيجيات التعلم النشط وجوانبه المختلفة، والأهم تحويل التعليم من وظيفة إلى مهنة تقوم على معايير واضحة.

٢. المعايير من أجل التمهين وليس من أجل الضبط والقولبة: والتمهين هنا عملية تعمل على إكساب المعلمين سلطة إصدار قرارات تربوية مهنية إزاء مشكلة معينة في الممارسة، والمهنية تعني تحويل المعارف المجردة إلى

---

(١) انظر: - أحمد المهدي عبد الحليم: حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها «دراسة ناقدة ورؤية بديلة »، المؤتمر العلمي السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث، جامعة عين شمس دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو، ٢٠٠٥م، ص ١١٠٣.

ضبط اجتماعي مهني في إطار إنساني، كما تضمن المعايير تطبيق الجودة المهنية عن طريق تراخيص مزاولة المهنة؛ لتحقيق التحسين المستمر الذي يقود إلى الاعتراف والاعتماد وتقدير الرأي العام.

٣. تعزيز قدرة المجتمع على تنمية أجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النظم المعقدة، والتكنولوجيا المتقدمة، والمنافسة في عالم متغير؛ من خلال مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة، والتكنولوجيا، وعلى تعدد مصادر التعلم، وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة.

٤. تؤدي المعايير إلى استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة؛ من خلال تأكيد المشاركة الفعالة والمنصفة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من القاعدة إلى القمة بدون تفرقة، كل حسب موقعه، وبنفس الأهمية، وهذا يساعد على حل المشكلات، واتخاذ القرار والتفكير الناقد والإبداعي.

٥. خدمة المحاسبية والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص، والحرية، وإحداث تحول تعليمي يرتقي بقدرة المجتمع على المشاركة، وغرس مقومات المواطنة الصالحة والانتماء والديمقراطية لدى المتعلم، والتزام المعايير بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والإنسان عمومًا.

إن التدقيق وإمعان النظر في تلك المبادئ والأفكار يقود إلى قدرة المعايير على تنمية أجيال قادمة قادرة على التعامل مع النظم المعقدة، والتكنولوجيا المتقدمة، والمنافسة في عالم متغير، واستشعار المسؤولية الفردية في توظيف المعرفة، ودعم قيم الإنتاج، والقدرة على المتابعة والتقويم والتطوير المستمر، وتحقيق مبدأ التميز والمساواة.

أهمية المعايير في النظام التربوي

تعد المعايير عقدًا اجتماعيًّا، ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية، بل أيضا بين الآباء والطلاب من جهة، والسلطات التربوية والمعلمين من جهة ثانية، ولذلك فهي تؤدي أهمية كبيرة في النظام التعليمي؛ ويمكن أن يتضح ذلك من خلال الآتي[(١)]:

١. تعد المعايير مداخل للحكم على الجودة في مجال معرفي معين؛ من خلال: جودة ما يعرفه المتعلمون، وما يمكنهم عمله في هذا المجال، وجودة البرنامج الذي يتيح لهم الفرصة للتعلم في هذا المجال، وجودة تعليم هذا المجال، وجودة النظام الذي يدعم المعلمين والبرنامج، وجودة الممارسات التقويمية والسياسات.

٢. تمثل المعايير قاعدة للمحاسبية (Accountability)، وهو مدخل مهم للإصلاح المدرسي؛ وعليه فإن المدارس ستنتقل إلى التربية المتمركزة حول الأداء، مستخدمة آليات وإجراءات واختبارات تقوم على أساس الأداء، مما يعزز ثقة المجتمعات في التعليم.

٣. تحقق المعايير مبدأ الجودة الشاملة (Total Quality)، وتعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته وظروفه وقضاياه المتغيرة، ومجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية، وهي في الوقت ذاته تخدم القوانين السائدة، وتراعي عادات المجتمع وأخلاقياته.

---

(١) انظر: – الأمانة العامة لجامعة الدول العربية: الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج، الطبعة الأولى، مطبعة جامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص ٢٥-٢٦.

– حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م، ص ٢٨.

– محسن علي عطية: الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٨م، ص ١٢١.

١. تعد مؤشرات الأداء المشتقة بعناية وبدقة من المعايير موجهات جيدة للمعلمين والآباء والمتعلمين؛ فهي تفيد المعلمين في التخطيط للتدريس؛ حيث توضح ما إذا كان المتعلم قد أتقن المحتوى، وإذا لم يكن كذلك، وتفيد الآباء عند قيامهم بمحاسبة المعلمين، كما أنها تفيد المتعلمين في تعرف المطلوب، وكيف يستخدمون هذه الأدلة لتحسين نتائج تعلمهم.

١. توفر المعايير إطاراً مرجعيًّا لإصدار الأحكام والتحقق من النواتج، ومؤشرًا للتخطيط والاعتراف والتغذية الراجعة.

١. توفر المعايير محكات للحكم على مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف، كما توفر رؤية شاملة للتعليم والتعلم؛ من خلال برنامج تعليمي معين يحقق فرصًا لتميز المتعلمين.

١. تصبح المعايير ومؤشرات الأداء العماد الذي على أساسه يتم اختيار المادة المتعلمة، ويصبح الاعتماد على كتاب واحد غير ضروري في الحقيقة، إذ تكون المعايير وتقويم الطلاب بناء عليها هي الأشياء الملزمة في العملية التعليمية.

١. تقدم المعايير إطاراً للربط بين المعرفة واستخدامها، وتظهر دمجًا بين المفاهيم من ناحية والقدرة على توظيفهما في مواقف الحياة من ناحية أخرى، وهذا الربط وتلك القدرة تظهر بوضوح في الممارسات العقلية والأدائية، ويعبر عنها المتعلم في صورة أداء يقدم دليلاً حقيقياً على الاكتساب العقلي والتمكن الأدائي.

وفي هذا الإطار وما يخص تعليم اللغة العربية قدم رشدي طعيمة[١] وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية وتوقع أن تسهم في تحقيق ما يأتي:

---

(١) انظر كلًا من:

- حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م، ص ٢٣.

١. أنها تقدم إطارًا مرجعيًا وميثاقًا تسترشد به الأقطار العربية في بناء مناهج تعليم اللغة العربية وتنفيذها وتقويمها.

٢. أنها تقدم تصورًا لإستراتيجية لغوية إقليمية يمكن أن تسهم في رسم السياسات اللغوية والتخطيط لدعم البرامج اللغوية في المجالات المختلفة.

٣. أنها توفر مناخًا لتحقيق الجودة الشاملة في مختلف أبعاد المنظومة التعليمية فيما يتصل باللغة على المستوى الإقليمي.

٤. أنها تساعد في إعداد المواد التعليمية بمفهومها الواسع (كتب دراسية / كتب مرجعية/ أنشطة وتدريبات/ اختبارات ومقاييس...إلخ).

٥. أنها تساعد على التصدي للتحديات التي تواجه اللغة العربية وعلى رأسها مشكلة الازدواجية اللغوية.

٦. أنها تؤطر لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم في أثناء الخدمة ثم تقويم أدائهم.

٧. أنها تدعم قدرة الأنساق التربوية في مجال تعليم العربية على التجدد والتطوير المستمر.

٨. أنها تدعم الإحساس لدى الأقطار العربية بأنها صاحبة قضية مشتركة تجمع بينها، وأنها في خندق واحد يلزمها فيه تكاتف الجهود حتى لا تضيع لغتنا بين لغات العالم، أو تهمش قضاياها ومن ثم تذوب هويتنا.

- محمد رجب فضل الله ومصطفى رجب سالم: معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان «تكوين المعلم»، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، دار الضيافة، الفترة من ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٤، ص ٨٦٥.

- هنادا طه تامير: تعليم اللغة العربية المبني على المعايير، دار أكاديميا، بيروت، لبنان، ٢٠١١، ص١٧.

- سهيلة محسن الفتلاوي: الجودة في التعليم، دار الشروق، عمّان، ٢٠٠٨م، ص٣٢.

ويمكن القول: إن أهمية هذه المعايير بشكل عام تنطلق من المميزات والفوائد التي يمكن أن تحصل عليها المؤسسات عند تطبيق هذه المعايير، فتطبيق هذه المعايير في أي مؤسسة تعليمية لم يعد ترفًا أو أمرًا اختياريًّا يمكن الأخذ به أو تركه، بل أصبح ذلك أمرًا ضروريًّا وحتميًّا لا مفر منه، ويعد أيضا مؤشرًا على جدية المؤسسة التعليمية، وحرصها على تحقيق أهدافها وفق محكات واضحة تضمن التحديد الدقيق لمدى تحقق هذه الأهداف من عدمه.

ونظرا لما تتمتع به المعايير التربوية من أهمية؛ تسابقت الدول في صياغة معايير وطنية أو قومية، أو مؤسسية بغية تحسين التعليم، وإصلاح المؤسسة التربوية، وقد تنوعت تلك المعايير فشملت معايير المحتوى، والأداء، ومنح رخصة مزاولة المهنة، وبرامج إعداد المعلم، والتقويم، والتنمية المهنية؛ لذا يجدر عرض بعض التجارب الدولية والعربية في هذا الجزء من الفصل، وسيتم التركيز على معايير المعلم بصفة عامة، وأدائه، واعتماده، أو تنميته المهنية أو الترخيص لمزاولة المهنة.

معايير المعلم تجارب عربية وغربية

يعد المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية الذي يعلم النشء ويكونهم بحسبانهم الثروة البشرية للأمة، لذا كان من الضروري تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وتطوير البرامج التدريبية للمعلم وأساليب تقويمه في أثناء الخدمة؛ لرفع مستوى أدائه، وزيادة فاعليته في أداء مهامه. وفيما يلي عرض لأهم التجارب في مجال المستويات المعيارية للمعلم.

أولًا: التجارب العربية

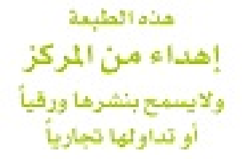
اهتمت بعض الدول العربية بوضع معايير لأداء المعلمين في الميدان التربوي؛ حيث بذلت كليات التربية العربية وبعض الجمعيات التربوية جهودًا حثيثة في

هذا المجال؛ من خلال عقد المؤتمرات والندوات؛ ومنها: المؤتمر السنوي الحادي عشر المنعقد في مصر عام ٢٠٠٣م تحت عنوان: « الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة»، والمؤتمر العلمي السابع عشر الذي عقد في مصر لعام ٢٠٠٥م تحت عنوان: «مناهج التعليم والمستويات المعيارية «، والمؤتمر العلمي التاسع عشر المنعقد عام ٢٠٠٦م تحت عنوان: « تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة «، واحتضنت فلسطين المؤتمر التربوي الثالث لعام ٢٠٠٧م بعنوان: «الجودة في التعليم الفلسطيني «، وفي المملكة العربية السعودية عقدت الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) مؤتمر الجودة في التعليم العام في الفترة ١٥-١٦ مايو لعام ٢٠٠٧م، ومن البقعة المباركة بمكة المكرمة لعام اثنين وثلاثين وأربع مئة وألف عقدت كلية التربية بجامعة أم القرى المؤتمر الرابع لإعداد المعلم تحت عنوان: « أدوار ومسؤوليات معلم التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب المواطنة «.

إن عقد تلكم المؤتمرات خير شاهدًا على قناعة الدول العربية بضرورة الاهتمام بالمعلم وتطوير أدائه، وتحسين إستراتيجياته، وأساليبه بما يتفق مع مركز الاهتمام في التربية الحديثة الذي انتقل من الاهتمام بالمعرفة إلى المتعلم بعد أن شق عليه الانفجار المعرفي المهول، وغدا من الضروري البحث عن سبل الإصلاح؛ من خلال تطبيق المعايير، وتفعيلها عمليًا؛ ولعل من تلك الجهود:

المعايير الوطنية للمعلم في الإمارات العربية المتحدة

استندت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة في تطوير وثيقة اللغة العربية على عدة مرتكزات من ضمنها الحاجة إلى البناء على المعايير، ومؤشرات الأداء؛ مما سيحقق الانسجام المنهجي ويوحد الرؤية، ويبني قاعدة معرفية مشتركة بين كل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية؛



ونتيجة لهذا السبب فقد حددت الوثيقة ذاتها معايير تدريس اللغة العربية في المجالات الآتية(١):

١. مجال تخطيط تعلم اللغة العربية وتعليمها، ويشتمل على اثني عشر معيارًا.

٢. تنفيذ مواقف تعليم اللغة العربية، ويتضمن معايير المهارات، والمعارف، والمفاهيم، وتعزيز الاتجاه نحو اللغة العربية.

٣. تهيئة فرص التعلم، وتتضمن ستة معايير.

٤. إدارة بيئة التعلم.

وقد جعلت الوثيقة الوطنية معايير تدريس اللغة العربية في ثلاثة محاور رئيسة هي: مهارات الاتصال (الاستماع، القراءة، الكتابة، التحدث)، والمفاهيم اللغوية (النحو والصرف، الأدب، البلاغة، الخط، الإملاء، العروض، النقد الأدبي)، والاعتزاز باللغة العربية وتقدير أهميتها ومكانتها بين اللغات؛ وهي بذلك ركزت على جوانب الشخصية والسلوك الإنساني المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وبطريقة إجرائية تسمح بتطبيقها ومتابعتها على أرض الواقع.

المعايير القومية للتعليم في مصر

حددت وزارة التربية والتعليم(٢) في مصر في عام (2003م) معايير المعلم في خمسة مجالات انبثق عنها ثمانية عشر معيارًا، وذلك كما يأتي:

المجال الأول: مجال التخطيط:

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص ٢.

(٢) وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة: الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية، ٢٠٠٢م، ص١٠.

- تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ.
- التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.
- تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

المجال الثاني: مجال إستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل.

- استخدام إستراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ.
- تيسير خبرات التعلم الفعال.
- إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.
- توفير مناخ ميسر للعدالة.
- الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.
- إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

المجال الثالث: مجال المادة العلمية:

- التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.
- التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.
- تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.
- القدرة على إنتاج المعرفة.

المجال الرابع: مجال التقويم:

- التقويم الذاتي.
- تقويم التلاميذ.
- التغذية الراجعة.

المجال الخامس: مجال مهنية المعلم:

- أخلاقيات المهنة.

• التنمية المهنية.

وقد طرأ على هذه المعايير بعض الإضافات؛ حيث ارتفع عدد المجالات من خمسة مجالات في عام ٢٠٠٣م إلى ثمانية مجالات في عام ٢٠٠٩م؛ وذلك بإضافة مجال تكنولوجيا التعلم، ويشتمل على معيارين، ومجال السياق المجتمعي، ويشمل ثلاثة معايير، ومجال أخلاقيات المهنة، ويشمل ثلاثة معايير[١].

المعايير المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية

هدفت المعايير المهنية في المملكة إلى تطوير النمو المهني، وتحسين نوعية أداء المعلمين، وتتمثل هذه المعايير فيما يأتي:

المعيار الأول: يلم المعلم بالمعارف اللازمة لتخصصه العلمي شاملة خصائص العلم ومبادئه، ومفاهيمه وقدر وافٍ من معلوماته، ويتفهم المنهج الدراسي وأسسه وعناصره بما يمكنه من التعامل معه بصورةٍ تحقق الأهداف التعليمية.

المعيار الثاني: يخطط المعلم دروسه بطريقة علمية.

المعيار الثالث: يوظف طرائق وأساليب تدريس متنوعة تتوافق مع عناصر عملية التعلم وتحقق أهدافها.

المعيار الرابع: يستخدم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية بما يسهل عملية التعلم ويحقق الأثر المطلوب.

المعيار الخامس: يشرك طلابه في عملية التعلم باستخدامه المهارات والإستراتيجيات التي تساعد على إثارة الانتباه والدافعية.

(١) وزارة التربية والتعليم في مصر: المعايير القومية للتعليم، مطابع الأهرام، المجلد الأول، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص٧٤-٨٦.

المعيار السادس: يبرز في تدريسه خصائص المجتمع ومبادئه وظروفه ومجريات أحداثه وغيرها من العناصر التي تعين على ربط المدرسة بالواقع وتحقيق غايات المجتمع وأهدافه.

المعيار السابع: يعمل على تنمية شخصية الطالب وتطوير تفكيره وإكسابه المهارات الاجتماعية اللازمة.

المعيار الثامن: يراعي الفروق الفردية بين طلابه بما يتناسب مع ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم وخصائصهم الأخرى.

المعيار التاسع: يدير الصف الدراسي وينظم ويرتب عناصره ويعالج الأخطاء فيه بطريقة تساعد على زيادة تحصيل الطلاب وتنمية شخصياتهم.

المعيار العاشر: يعد الوسائل والتقنيات التعليمية ويستخدمها في دروسه بما يزيد من فاعلية التعلم.

المعيار الحادي عشر: يقوّم تعلم الطلاب باستخدام الأساليب والأدوات المناسبة في القياس والتقويم التربوي.

المعيار الثاني عشر: يسهم بإيجابية في الأنشطة المتنوعة التي تنفذها المدرسة.

المعيار الثالث عشر: يتعاون مع العاملين في المدرسة من إدارة المدرسة والزملاء والمرشد الطلابي والمشرف التربوي بما يحقق روح الفريق.

المعيار الرابع عشر: يعمل على تطوير نفسه مهنياً[1].

ومن أحدث ما قامت به المملكة العربية السعودية في هذا المجال إصدار معايير للتطوير المهني للمعلمين وقادة المدارس، وذلك تحت مسمى المعايير

---

(١) وزارة التربية والتعليم بمصر: وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩م، ص ص ٢٧-٣٩.

المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية، والتي قام بتنفيذها مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم (تطوير) الذي يهدف إلى تعزيز مكانة المعلم في المجتمع؛ من خلال تزويده بالعناصر والأدوات المساندة واللازمة لجعله معلمًا نموذجيًا؛ حتى يصبح قدوة لزملائه في العمل لتقديم تعليم يتميز بالجودة، ونموذجًا أيضًا لطلابه في القيم الخلقية والمثابرة العلمية. كما يهدف المشروع إلى جعل المعلم قائدًا يدير طلابه من حيث قدراتهم، وأنماطهم المختلفة، ومكوناتهم الثقافية المتباينة. ويهتم المشروع بالتركيز على إعداد المعلم وإعداد الطلبة وتطوير مداركهم، ومساعدتهم على تنمية مهاراتهم الخاصة، وعدم اقتصار العملية التعليمية على مجرد التدريس فقط.

وقد تمخض عن هذا المشروع اثنا عشر معيارًا مع ملاحظة أن كل معيار فرعي تم تقسيمه ضمن مؤشرات خمسة؛ هي: المعلم المبتدئ، المعلم الممارس، المعلم المتقدم، المعلم المحترف، المعلم الأول، والمعايير الأساسية للمشروع هي[1]:

١. التمكن من التخصص وتدريس مادته وفق أهداف المنهج.

٢. توظيف المهارات اللغوية في تحسين تعلم الطلّاب.

٣. توظيف استراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم ومصادره.

٤. تصميم خبرات تعلم تتميز بالمرونة والابتكار وتربط الطلاب ببيئتهم الطبيعية.

٥. دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم، وإدارة عملية التعلم نفسها.

٦. تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومحفزة للابتكار والإبداع.

٧. قيادة تعلم الطلاب بمسؤولية ومهنية.

(١) وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، مركز التطوير التربوي: معايير المعلم، ٢٠٠٣م، ص ص ٤-٣١

٨. التواصل مع المتعلمين وأولياء الأمور والزملاء.

٩. تقويم تعلم الطلاب وتوثيق تقدمهم.

١٠. بناء علاقات تشاركية قوية مع الأسرة والمجتمع.

١١. التأمل في الممارسات المهنية وتقييمها للوصول إلى تطوير مهني فاعل.

١٢. الإلمام باللوائح والنظم التي تحكم عملية التربية والتعليم في المملكة.

المعايير المهنية للمعلم في الأردن

عقدت وزارة التربية والتعليم[١] بالأردن في عام 2006م مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا، وتم إقرار المعايير التالية للمعلم:

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن: أي يظهر فهمًا للمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في الأردن ولخصائصه الرئيسة ولاتجاهات تطويره.

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية (التعليمية) الخاصة: أي يظهر فهما للمبحث أو المباحث التي يعلمها ولكيفية تحويل محتواه/ محتواها إلى محتوى قابل للتعلم.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس: أي يخطط لتدريس فعال.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس: أي ينفذ الخطط التدريسية بفعالية.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة: أي يظهر فهمًا لإستراتيجيات وأساليب

---

(١) انظر:

- مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام تطوير: المعايير المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية، تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٥/١٢/٣هـ، على الرابط: www.tatweer.edu.sa

- وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم (تطوير): دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال، ص ١٩٠.

تقييم الطلاب ويستخدمها بفعالية.

المجال السادس: التطوير الذاتي: أي يستخدم المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير نفسه مهنيًّا.

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التدريس: أي يظهر في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم.

المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بدولة قطر

قامت هيئة التعليم التابعة للمجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر[1] (٢) في عام ٢٠٠٧م بتحديد المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس، وقد تألفت من مجموعتين منفصلتين من المعايير؛ تركز إحداهما على عمل المعلم، والأخرى على عمل قادة المدارس، وتقر القائمة بوجود أدوار ومهام مشتركة، وفيما يتعلق بمعايير المعلم فهي توضح المهارات والإمكانات التي يحتاج إليها المعلم من أجل توفير خبرات تعلم معززة، ومثيرة للتحدي، وتتألف تلك المعايير من اثني عشر معيارًا مترابطًا تغطي الحياة المهنية، ويتفرع كل معيار منها إلى مجموعة من الإجراءات؛ لكل منها عدد من المؤشرات لتحقيق المعيار، وتتناول المتطلبات الأساسية التي ينبغي توافرها في المعلمين؛ وهي على النحو الآتي:

١. تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار للطلاب أفرادًا وجماعات.

٢. توظيف طرائق التعليم ومصادره التي تشرك الطلاب في تعلم فاعل.

٣. تعزيز المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها.

٤. تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومثيرة للتحدي.

---

(١) وزارة التربية والتعليم بالأردن: مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، عمّان، الأردن، ٢٠٠٦م، ص ص ٢٦-٣٠.

٥. تصميم خبرات تعلم تربط الطلاب بالعالم خارج المدرسة.

٦. توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عملية تعلم الطلبة.

٧. تقييم تعلم الطلاب وإصدار تقارير بذلك.

٨. توظيف المعرفة المتوافرة عن الطلبة وطرائق تعلمهم في دعم نموهم وتطورهم.

٩. توظيف المعرفة بالتعليم ومواد التخصص في دعم عملية التعلم.

١٠. العمل في الفرق المهنية.

١١. بناء علاقات شراكة مع الأسر والمجتمع.

١٢. التدبر في الممارسة المهنية وتقييمها وتطويرها.

ثانيًا: التجارب الغربية

يعد السعي نحو التطوير والتحسين لتحقيق الجودة في التعليم، وفي أداء المعلم على وجه الخصوص ضرورة ملحة تقود الدول الغربية والمنظمات المختلفة إلى السعي نحو وضع معايير للمعلم وأدائه، واعتماده، وفي هذا الجانب يمكن الإشارة إلى ذلك مع الأخذ في الحسبان إلى أن التجارب الغربية في هذا المجال سبقت التجارب العربية بأكثر من عقد من الزمان.

- المعايير العشرة التي وضعتها المؤسسة الأمريكية لإعداد المعلم وجودة التدريس (INTASC,2002)، وهي كالآتي[١]:

---

(١) المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر: المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر، هيئة التعليم، ٢٠٠٧م، ص٧.

١. المحتوى التدريسي: أن يكون المعلم على وعي بالمفاهيم والخبرات التي يدرسها.

٢. نمو الطالب: أن يكون على وعي بكيفية تعلم الطلاب.

٣. تنوع المتعلمين: أن يكون على وعي باختلاف مداخل تعلم الطلاب.

٤. إستراتيجيات التدريس: يستخدم إستراتيجيات تنمي التفكير وحل المشكلة.

٥. الإثارة والدافعية: يوفر بيئة تعلم تشجع على التفاعل والمشاركة النشطة.

- التكنولوجيا والاتصال:يتمكن من الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

٦. التخطيط: يخطط التدريس معتمدًا على المعرفة بالمادة والمتعلمين والمجتمع.

٧. التقويم: يوظف أساليب التقويم المختلفة بشكل مستمر.

٨. الممارسة المتأملة والنمو المهني: يتأمل المعلم ممارساته، ويقوّم أفعاله مع الآخرين.

٩. المدرسة ومشاركة المجتمع: يقيم علاقات مع الزملاء لدعم تعلم الطلاب.

وقد تبنت هذه المعايير أكثر من ثلاثين ولاية أمريكية، وأصبحت تشكل مرتكزات أساسية؛ لتحقيق جودة الأداء التدريسي للمعلمين، ويتم التقويم، والترخيص لمزاولة مهنة التدريس في ضوئها.

المعايير المهنية للمعلم في ولاية أريزونا

- قدم قسم التربية في ولاية أريزونا (APTS) بالولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٩٦م المعايير المهنية للمعلم، وهي تتمثل في الآتي[١]:
- يصمم التدريس ويخطط له.
- يوفر مناخًا تعليميًا ويحافظ عليه.
- ينفذ التعليم ويديره.
- يقوّم نتائج التعلم والتواصل.
- يتعاون مع الزملاء والآباء والآخرين.
- يشارك في التنمية المهنية.
- يشرح المحتوى المعرفي.
- يشرح المحتوى المهني.
- يلم بمكونات التربية الخاصة.

معايير المركز الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE)

يعد المركز الوطني من أشهر المؤسسات التي تقدم اعتمادًا للمعلمين، وترجع فكرة تأسيسه إلى عام ١٩٥٤م، وهو مجلس أمريكي يمنح مؤسسات برامج

---

(١) انظر:

- كمال زيتون: تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر، المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)، المجلد الأول، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤م، ص ص ١٢٦-١٣٥.
- جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ص ٤١٤-٤١٥.
- مسفر عيضة المالكي: دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٣٢هـ، ص ص ١٣٥-١٣٦.

إعداد المعلم اعتمادًا يكسبها جودة محلية، وتحسنًا واعترافًا عالميًا. وقد وضع هذا المجلس ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية، وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق هذه المعايير، وهي[1]:

- المعيار الأول «معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم»: ويتضمن هذا المعيار كل الجوانب المتعلقة بكل من مخرجات التعلم، وجودة التعليم، ويركز على اكتساب الطلاب مدى واسعًا من المهارات والمعارف التي تنمي شخصياتهم بشمولية وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية.
- المعيار الثاني «نظام التقويم والتقويم في الكلية »: يكون لدى الكلية نظام تقويم وتقويم يشمل جمع البيانات وتحليلها عن قدرات الطلاب وأداء الخريجين، وكذلك وجود نظام لتقويم الكلية وتطوير برامجها.
- المعيار الثالث «الخبرات الميدانية»: يمارس الطلاب المهارات والمعارف ميدانيًا وعمليًا تحت إشراف ومتابعة منظمة، ويتم تحديد أهداف التدريب الميداني بوضوح ومهام عمل الطلاب ودورهم في التدريب الميداني مع توضيح ضوابط ومسؤوليات التدريب الميداني.
- المعيار الرابع «التنوع»:تصمم الكلية برامجها بحيث تراعي التنوع في الطلاب المقبولين وفي خلفياتهم، والتنوع في المهام التي يقوم بها الخريجون، والتنوع في مراحل التعليم التي يُعدّون للتدريس فيها.
- المعيار الخامس «تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتنميتهم المهنية»: يقوم بالتدريس في الكلية أعضاء مختصون ومؤهلون أكاديميًا وتربويًا، ويتم توظيفهم تبعًا لضوابط محددة، وتنظم الكلية برامج للتطوير المهني والذاتي للأعضاء مع متابعة لهم وتقويم لأدائهم.

---

(١) مجلة المعرفة: معايير تقييم المعلم وتحديد مهامه.. نماذج عربية وغربية، العدد ١٨٢، جمادى الأول، ١٤٣١هـ.

- المعيار السادس «إدارة الكلية والمصادر»: يكون لدى الكليات منشآت تعليمية مناسبة مع توفر الأجهزة التعليمية والخدمات المرتبطة بها ووجود وسائل لضمان أمن وسلامة الطلاب والهيئة التعليمية.

معايير تقييم كفاءة المعلم في ولاية كولورادو

إن تقييم المعلمين في ولاية كولورادو ليس بالأمر الجديد، فقد كان قائمًا قبل مدة طويلة منذ إصدار قانون (معلمون وقادة تربويون مؤثرون). لكن هذا القانون يضع معايير ثابتة للتكرار والبيانات المستخدمة ومخرجات هذه التقييمات، ومن أجل ذلك تم رفع معايير كفاءة المعلم إلى مجلس التعليم لولاية كولورادو في ١٣ أبريل من عام ٢٠١١م كجزء من تقرير وتوصيات مجلس الدولة لفاعلية المعلم، وأصدرت المعايير الآتية(١):

١. يظهر المعلمون معرفتهم بالمحتوى الذي يتم تدريسه والمفاهيم المركزية وأدوات التحقيق والهيكل المناسب لتعليمهم المتخصص، فيعرفون مواضيع كثيرة عن المحتوى المتوقع تدريسه، وأيضًا يوجهون فضول الطلاب إلى الاهتمام بالتعليم، فكلهم قادرون على تعيين طلاب مساعدين في تطوير التفكير النقدي ومهارات المنطق وفي تمييز المعلومات وتقويمها.

٢. ينشئ المعلمون بيئة تتسم بالاحترام لمجتمع متنوع من الطلاب:ينسجم المعلمون في بيئة تعليمية تربوية في الفصول الدراسية، والتي يحظى فيها الطالب بعلاقة رعوية إيجابية مع رعاية الكبار والزملاء، فيقوم المعلمون

---

(١) انظر:

- مجلة المعرفة: معايير تقييم المعلم وتحديد مهامه.. نماذج عربية وغربية، العدد ١٨٢، جمادى الأول، ١٤٣١هـ.
- مسفر عيضة المالكي: دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٣٢هـ، ص ص ١٣٦.

بإنشاء بيئة رعوية تعزز الاحترام المتبادل والشمولية والمرونة فيضمنون أن بيئة الفصول الدراسية تزيد من فرص التعلم للطلاب؛ ليصبحوا متعلمين مدى الحياة وذلك بتحمل مسؤولية تعليمهم الخاص.

٣. يسهل المعلمون عملية التعلم لطلابهم: يعد المعلمون تجربة التعليم بشكل مناسب لطلابهم، فيتعاون المعلمون مع زملائهم ويستخدمون مجموعة متنوعة من مصادر البيانات لتقودهم إلى التخطيط للمدى القصير والبعيد، فيستخدم المعلمون موارد مناسبة وإستراتيجيات للتكيف مع احتياجات التعلم لمجموعة من الطلاب أو الأفراد، فيحث المعلمون الطلاب على العمل كشركاء في عملية التعلم، واستخدام الشريك والطالب النتائج لجعل المناهج الدراسية متجاوبة وذات صلة وسهلة الوصول إليها من قبل الطلاب من مختلف الثقافات والاحتياجات الفردية للتعليم، فيرصد المعلمون الخطط التعليمية ويعدلونها في الوقت الحالي لتعزيز التعليم.

٤. يفكر المعلمون في ممارساتهم التعليمية:يربط المعلمون النمو المهني بأهدافهم المهنية، فهم ملتزمون مهنيًا بالتفكير والنمو، ويشاركون في التطوير المهني ذي الجودة العالية وبطريقة مستمرة؛ بحيث يستجيب ثقافيًا ويعكس وجهة نظر عالمية للتطبيقات التعليمية تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين ومعلوماتها، وتلبي حاجات الطلاب والنمو المهني الخاص بهم.

٥. يظهر المعلمون القيادة في مدارسهم، فالمدرسون المحترفون يتعاونون مع زملائهم، ويعمل الموظفون أيضًا على إيجاد مجتمع تعليمي محترف، فهم يحللون ويستخدمون البيانات لتطوير الأهداف والإستراتيجيات التي تعزز تعليم الطلاب وأوضاع عمل المعلمين، وأيضًا لاختيار تطوير محترف يعزز النمو المهني، ويساهم المعلمون في تطوير أوضاع العمل الإيجابية في

مدارسهم، فيزود المعلمون بالمعلومات لتحديد ميزانية المدرسة حيثما كان ممكنًا ومناسبًا، ويشاركون في عمليات التوظيف ويتعاونون مع زملائهم لضبط المدرسين الجدد ودعمهم.

٦. يتحمل المعلمون مسؤولية تطوير الطلاب، ويتحملون مسؤولية تقدم كل طالب للتخرج من الثانوية، والعمل على ضمان أن الطلاب قادرون على المنافسة عالميًا للعمل والتعليم الجامعي.

المعايير المهنية للمعلم بأستراليا

أعدت كلية المعلمين في كوينزلاند بأستراليا[١] معايير مهنية للمعلمين في ديسمبر من عام 2006 م بصورة مختلفة عن المعايير التي قدمت من هيئات أو مؤسسات أخرى، وعند عرض كل معيار من المعايير تم تناول توصيفات لطبيعة المعيار وفقا للآتي:

- المعيار (standard): ويقصد به جملة موجزة تصف بصورة موجهة جانبًا رئيسًا من جوانب عمل المدرسين.
- النطاق (scope): ويقصد به جملة واضحة موجزة تصف التوقعات المطلوبة من المعلم في جانب من جوانب عمله.
- الممارسات (Practice): تضم عددًا من الجمل المتتابعة التي تصف الأداء المتوقع من المعلم، وهي مستمدة من جملة النطاق، وتركز على الأداء والأشياء التي يمكن إثبات تحققها.

وتتمثل المستويات المعيارية المهنية للمعلمين في كوينزلاند فيما يأتي:

١ - تصميم خبرات تعلم مرنة ومشجعة للأفراد والجماعات وتنفيذها.

(١) ديمة الحسن: معلمون وقادة تربويون مؤثرون، مجلة المعرفة، العدد ٢١٣، ١٤٣٤هـ.

٢ – تصميم الخبرات التعليمية التي تنمي اللغة والقراءة والحساب وتنفيذها.

٣ – تصميم الخبرات التعليمية المنمية للتفكير وتنفيذها.

٤ – تصميم الخبرات التعليمية التي تنمية الوعي بقيمة التنوع وتنفيذها.

٥ – تقييم تقارير بناءة عن تعلم الطلاب وكتابتها.

٦ – دعم القدرات الشخصية والمشاركة في المجتمع.

٧ – إنشاء وصيانة بيئات تعلم آمنة وداعمة للتعلم.

٨ – تعزيز علاقات إيجابية ومثمرة مع الأسر والمجتمع المحلي.

٩ – المساهمة بفعالية في الفرق المهنية

١٠ – الالتزام بالممارسة التأملية والتنمية المهنية المستمرة.

معايير قياس كفاءة المعلمين في بريطانيا

تعد بريطانيا من أكثر الدول اهتمامًا بالمعلم، ماديًا ومهنيًا ومعنويًا، وفي سبيل تحسين مستواهم المهني، ينخرط المعلّمون في العديد من الدورات التدريبية، ولقياس كفاءاتهم فقد وضعت ثلاثة معايير رئيسة؛ هي(١):

أولًا: الممارسة والقيم المهنية، المستمدّة من القانون المهني لمجلس التعليم العام في بريطانيا والذي يحدد الأسس التي تبنى عليها احترافية المعلّم، وهي:

– معاملة التلاميذ باستمرار، في إطار من الاحترام.

– تعزيز القيم الإيجابية، وتقويم المواقف والسلوكيات، التي تصدر عن التلاميذ.

---

(١) مجلة المعرفة: معايير تقييم المعلم وتحديد مهامه.. نماذج عربية وغربية، العدد ١٨٢، جمادى الأول، ١٤٣١هـ.

- التواصل بشكل فاعل مع أولياء الأمور، وتأكيد حق التعلّم.

- القدرة على تحسين التعليم، من خلال تقييم الممارسات ذات الاتجاه الجمعي عند التلاميذ.

- الحرص على العمل، في إطار آداب المهنة، والقوانين المتعلّقة بتحديد مسؤوليات المعلمين.

ثانيًا: المعرفة والفهم، وهذا المعيار يتعلق بالمعلّمين المؤهلين حديثًا، حيث يقيس مدى الوثوقية، في قيامهم بتدريس المواد التي تخصصوا فيها، والتحقق من:

- معرفتهم وفهمهم لموضوع الدرس.

- إدراكهم للقيم والأهداف والمقاصد ومتطلّبات التدريس العامة، المنصوص عليها في كتيّب المناهج الوطنية.

- يتفهّمون على نحو جيد، كيف يمكن أن يتأثر تعلّم الطلاّب بأوساطهم الفكرية والمادية والتنموية واللغوية والاجتماعية والثقافية والعاطفية.

- يتطلّعون إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، على نحو فعّال.

- على بيّنة بمجموعة من الإستراتيجيات، التي تعزز السلوك الجيّد، وإنشاء بيئة تعليمية هادفة.

ثالثًا: التدريس، وهو كل ما يتعلّق بالتمكّن من المهنة، والتخطيط، والتقييم، وإدارة الصف، مع التركيز على:

- الفروق الفردية بين التلاميذ في فصولهم الدراسية.

- استخدام أهداف التعليم والتعلّم، لتخطيط الدروس وتسلسلها، ومن ثم

إدراك الكيفية التي سيتم بها تقييم التلاميذ.

- تعرّف المستوى العام للتحصيل، في مجال اللغة على وجه الخصوص، ومن ثم بدء تحليل المطالب اللغوية، وأنشطة التعلّم؛ من أجل توفير التحدّي المعرفي، فضلًا عن دعم اللغة.
- استخدام السجلات، كأساس للإبلاغ عن مدى تقدّم التلاميذ، شفهيـًا وخطيـًا، بشكل مقتضب للآباء والأمهات.
- هيكلة الدروس بشكل واضح، وتسلسل العمل، بما يشجّع التلاميذ.
- إدارة الوقت على نحو فعّال.

معايير الأداء التدريسي لمعلمي ولاية كنتاكي

وضع المجلس القومي لمعايير التدريس في ولاية كنتاكي (KYEPSB) عددًا من معايير أداء المعلم بعد استطلاعه آراء ما يربو على ألف وخمس مئة معلم؛ من أجل تحديد معايير الأداء الجيد للمعلم في الولاية ذاتها، وقد انتهى إلى المعايير الآتية[١]:

١. تصميم المنهج وتخطيطه
٢. تهيئة بيئة التعلم.
٣. إدارة المنهج
٤. التواصل وتقويم نتائج التعلم
٥. يعكس نواتج التعلم والتعليم
٦. مهتم بتطوره المهني

(١) حسني عبد الحافظ: نماذج عالمية.. أحوال المعلمين، مجلة المعرفة، العدد ٢٠٧، ١٤٣٣هـ.

٧. نشط مشارك مع زملائه

٨. معرفة محتوى المنهج

٩. تطبيق التكنولوجيا.

معايير المعلمين في نيوجرسي (New Jersey)

اختارت كلية التربية معايير تقويم عالمية أعدتها شارلوت دانيلسون[١] بتكليف من مؤسسة الاختبارات التربوية بنيوجرسي لكي تستخدمه الولايات المختلفة والهيئات المحلية من أجل إصدار قرارات تتعلق بمنح إجازات التدريس.

وقامت الرابطة الأمريكية للتوجيه وتطوير المناهج ASCD بطبع الكتاب ونشره تحت عنوان Enhancing Professional Practice: A Framework For Teaching: وقد استخدمت كلية التربية معايير أداء المعلمين الواردة في هذا الكتاب ضمن برامجها المطورة والتي حصلت من خلالها على الاعتراف الأكاديمي العالمي من قبل المجلس الوطني لاعتماد برامج المعلمين (NCATE)، وكذلك المركز الدولي لضمان الجودة في التربية العالمية (CQAIE)، وفيما يلي عرض للمكونات الرئيسية لهذه المعايير:

المجال الأول: التخطيط والإعداد، ويشتمل على المكونات الآتية:

١. إظهار المعرفة بالمحتوى والأساليب التربوية.

٢. إظهار المعرفة بالطلاب.

---

(١) انظر:

- مسفر عيضة المالكي: دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٣٢هـ، ص ١٤٠.

- عبد المجيد محمد باحص الغامدي: تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المختارة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٣٠هـ، ص ٤٠.

٣. اختيار الأهداف (الكفايات) التدريسية.

٤. إظهار معرفته بالموارد.

٥. تصميم التدريس المترابط (المتكامل والبنائي).

٦. تقويم تعلم الطلاب.

المجال الثاني: البيئة الصفية، ويشتمل على المكونات الآتية:

١. إيجاد بيئة من الاحترام والمودة

٢. بناء ثقة للتعلم

٣. إدارة الإجراءات الصفية

٤. إدارة سلوك الطلاب

٥. تنظيم المكان (الفراغ الحسي)

المجال الثالث: التدريس، ويشتمل على المكونات الآتية:

١. التواصل بوضوح ودقة

٢. استخدام أساليب طرح الأسئلة والنقاش

٣. إشغال الطلاب في التعلم.

٤. تقديم التغذية الراجعة للطلاب

٥. إظهار المرونة والاستجابة

المجال الرابع: المسؤوليات المهنية

١. التدبر في التعليم

٢. استخدام السجلات والاحتفاظ بها

٣. التواصل مع أسر الطلاب

٤. المساهمة لصالح المدرسة والمنطقة التعليمية

٥. النمو المهني وتطويره

٦. إظهار المهنية.

قراءة في التجارب العربية والغربية

في واقع الأمر، إن وضع معايير لأداء المعلم والدعوة إلى تطبيقها يعد جهدًا علميًّا متميزًا يحتاج إلى وقت وإعمال فكر، ويحتاج إلى كوادر بشرية لديها رؤية وبعد نظر لكل ما يجري في البيئة التعليمية؛ لأن ذلك يقود إلى تحقيق الجودة واعتماد المعلم؛ فالتجارب العربية ركزت على أبعاد مهمة في صياغة المعايير تمثل حقيقة عمل المعلم ومهاراته التي لا تنفك عنه وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم؛ فإذا روجعت تلك المعايير في أداء المعلم تظهر بوضوح تلك المهارات الثلاث، وإن اختلفت المسميات أو طريقة صياغة المعيار؛ فالمعايير المصرية مثلا تجعل تنفيذ التدريس تحت ما يسمى بإستراتيجيات التعلم والمادة العلمية، وجاءت المعايير المهنية للمعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة أكثر إجرائية من مثيلاتها في الدول الأخرى؛ حيث ركزت على ما لدى الطلاب من معلومات، وعلى ما يستطيعون القيام به من عمليات ومهارات، وما يجب على المعلم القيام به من ممارسات تدريسية تحقق المعايير المطلوبة؛ لأن التركيز في المحتوى ينبغي النظر إليه على أنه عملية وناتج في الوقت نفسه، وعلى نحو يقوم على تحديد مضامين المادة العلمية بما يحقق جودة التعليم.

في حين جاءت معايير الأداء في الدول الغربية مختلفة من جامعة لأخرى ومن بلد لآخر؛ بل قد يكون في الدولة نفسها معايير خاصة من ولاية لأخرى؛ فنجد على سبيل المثال في الولايات المتحدة الأمريكية معايير لولاية كاليفورنيا، ومعايير لولاية تكساس، وأخرى لولاية نيوجرسي، وولاية كنتاكي، وهكذا في سائر الولايات والمقاطعات الأخرى، بل في الدول الأخرى أيضا تختلف معايير أداء المعلم كبريطانيا، وأستراليا، وهذا يحسب لتلك الدول والمقاطعات في أنها تضع في حسبانها طبيعة المتعلمين والبيئة في كل ولاية أو مقاطعة، وهذا بدوره يتسق مع المنهج وأدوار المعلم. والملاحظ على تلك المعايير برمتها يجد أنها تعطي المعلم أدوارًا مختلفة عما كان سائدًا؛ فالتوجيه والإرشاد والإسناد والنصح والمساعدة أدوار جديدة على المعلم أن يمتطي صهوة هذه الأدوار، ذلك أن إقامة الجودة في المنظومة التعليمية يكون من خلال الابتعاد عن مواقف التعلم السائدة التي تركز على الحفظ والاستظهار دون فهم من جانب المتعلم، إلى مواقف متمركزة على المتعلم بما ينمي قدرته على اختيار أهدافه الخاصة، ويتعلم كيف يكون أكثر فاعلية وجودة، ولا يتأتى له ذلك إلا إذا انتقل المعلم إلى أدواره الجديدة استجابة للنظرية التربوية التي انتقل فيها مركز الاهتمام من المعرفة إلى المتعلم.

ويظهر من تطبيقات معايير الأداء المهني للمعلم ضرورة تركيزه على رفع أداء المتعلمين وتوزيعهم وفق مجموعات متوازنة من حيث القدرات، واستخدام آليات تكفل التعاون والمنافسة البناءة بين الطلاب، والابتعاد عن إثارة التنافس السلبي بينهم، وتعويدهم على استخدام الأسلوب الجماعي في حل المشكلات، والدعوة إلى المساواة والحرية والعدل، وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم.

يجب أن نؤمن، ويؤمن أصحاب القرار أن المعايير ليست عصا سحرية، أو حصانًا يجر العربة، إنها مجرد سبيل أو طريق يدعو إلى الإصلاح والتغيير،

ولذلك ينبغي أن تنطلق المعايير من الواقع التعليمي المعاش، وألا تكون وصفًا لحالات مثالية، أو تقليدًا أعمى تتلاهث حوله الدول العربية، كما ينبغي أن تكون واضحة ﻓﻲ صياغتها وطرق إجرائها وتطبيقاتها وقياسها بحيث لا يعتريها الغموض، أو يختلف حولها الآخرون كما هو حال بعض المصطلحات التربوية.

مراجع الفصل الأول

١. إبراهيم أنيس وآخرون. المعجم الوسيط، دار الدعوة للتأليف والطباعة والنشر والتوزيع، تركيا، ١٤٣٠هـ.

٢. أحمد المهدي عبد الحليم: حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها «دراسة ناقدة ورؤية بديلة »، المؤتمر العلمي السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث، جامعة عين شمس دار الضيافة، الفترة من ٢٦–٢٧ يوليو، ٢٠٠٥م.

٣. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية: الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج، الطبعة الأولى، مطبعة جامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠٠٩م.

٤. توفيق مرعي: الكفايات التعليمية ﻓﻲ ضوء النظم، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ١٩٨٣م.

٥. جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين المهارات والتنمية المهنية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٦. حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة ﻓﻲ التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م.

٧. حلمي الوكيل وحسن محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى (مرحلة التعليم الأساسي)، دار الفكر العربي، القاهرة.

٨. ديمة الحسن: معلمون وقادة تربويون مؤثرون، مجلة المعرفة، العدد ٢١٣، ١٤٣٤هـ.

٩. رشدي أحمد طعيمة: وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة، ٢٠٠٨م.

١٠. سعيد عبد الله الغامدي: تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، ٢٠١٠م.

١١. سهيلة محسن الفتلاوي: الجودة في التعليم، دار الشروق، عمّان، ٢٠٠٨م.

١٢. شارلوت دانيلسون: إطار للتدريس – تعزيز الممارسات المهنية. ترجمة د. عبدالله علي أبولبدة. مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٣م.

١٣. عايش زيتون: الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، ط١، دار الشروق للنشر، عمّان، ٢٠١٠م.

١٤. عبد المجيد محمد باحص الغامدي: تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المختارة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٣٠هـ.

١٥. فوزية سعيد محمد الغامدي: تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.

١٦. كمال زيتون: تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر، المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)، المجلد الأول، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤م.

١٧. مجلة المعرفة: معايير تقييم المعلم وتحديد مهامه.. نماذج عربية وغربية، العدد ١٨٢، جمادى الأول، ١٤٣١هـ.

١٨. المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر: المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر، هيئة التعليم، ٢٠٠٧م.

١٩. محسن علي عطية: الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٨م.

٢٠. محمد الدريج: المعايير في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الدار البيضاء، المغرب،، ٢٠٠٧م.

٢١. محمد رجب فضل الله: متطلبات التقويم اللغوي فى ظل حركة المعايير التربوية- مقالة تفكرية»، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان «مناهج التعليم والمستويات المعيارية»، المجلد الأول، جامعة عين شمس، دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو.

٢٢. محمد رجب فضل الله ومصطفى رجب سالم: معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان «تكوين المعلم»، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، دار الضيافة، الفترة من ٢١- ٢٢ يوليو ٢٠٠٤م.

٢٣. محمد نصر: رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، جامعة عين شمس دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو، ٢٠٠٥م، ص ص ١٩٥- ٢١٢.

٢٤. محمد وجيه الصاوي: التعليم في الوطن العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م.

٢٥. مسفر عيضة المالكي: دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٣٢هـ.

٢٦. مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام تطوير: المعايير المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية، تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٣٥/١٢/٣هـ، على الرابط: www.tatweer.edu.sa.

٢٧. المغربي الشيماء، ومحمد عزت عبد الموجود: ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر العلمي السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، جامعة عين شمس دار الضيافة، الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو، ٢٠٠٥م.

٢٨. مندور عبد السلام فتح الله: وسائل وتقنيات التعليم، الطبعة الثالثة، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٣٢هـ.

٢٩. هنادا طه تامير: تعليم اللغة العربية المبني على المعايير، دار أكاديميا، بيروت، لبنان، ٢٠١١م.

٣٠. وزارة التربية والتعليم بالأردن: مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، عمّان، الأردن، ٢٠٠٦م.

٣١. وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة: الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية، ٢٠٠٢م.

٣٢. وزارة التربية والتعليم في مصر: المعايير القومية للتعليم، مطابع الأهرام، المجلد الأول، القاهرة، ٢٠٠٣م.

٣٣. وزارة التربية والتعليم بمصر: وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩م.

٣٤. وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، مركز التطوير التربوي: معايير المعلم، ٢٠٠٣م.

٣٥. وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم (تطوير): دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال.

٣٦. وليم عبيد: تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٤م.

37- Gail,B: changes in your classroom from the past to the present to the future, J.R.M.E. V.29,No.5, 1988.

38 - Join,A.,J., ICT and future teachers: are we Peraing for learning? paper presented at the IFIP working group, University of Melbourne Australia,2003.

39- Jones,J.: The Standard Movement- Past & Present, 2005.

40 - Spady,w,&marshall,k:Beyond tradition.Educational Leadership,1991.

الفصل الثاني

معايير تخطيط الدرس اللغوي

أ. د. حسن جعفر الخليفة
أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية
كلية التربية -
جامعة الملك عبد العزيز

تمهيـــــــد

أضحى التخطيط العلمي سمة من سمات العصر الحديث، وأساسا لكل عمل ناجح مفيد، ولا أدل على أهميته من أن كثيرا من دول العالم توليه عنايتها، فتنشيء وزارات باسمه وهيئات تُعنى به.

والتدريس شأنه شأن أي مجال من مجالات الحياة المعاصرة يتطلب تخطيطا علميا مدروسا ورؤية استشرافية ثاقبة، ويبقى نجاحه مرهونًا بمقدار الجهد الذي يبذل في التخطيط له. ومن ثم فقد حظي التخطيط لتدريس المواد الدراسية في مراحل التعليم المختلفة باهتمامات الباحثين والمعلمين الذين أكدوا أهميته في نجاح العملية التعليمية، كما حددوا المعايير التي ينبغي توافرها في خطط الدروس اليومية التي يضعها المعلم (يحيى عسيري، ١٤٢٩هـ، ٢٩)

ويأتي في مقدمة المواد الدراسية التي ينبغي الحرص على التخطيط لتعليمها، مادة اللغة العربية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ وذلك لما لهذه المادة من مكانة خاصة في حياة الطلاب؛ فهي تمثل لغة دينهم، وعنوان هُويتهم، ورمز عزتهم، ووسيلة تواصلهم. ومن ثم فإن التخطيط لتعليمها وتعلمها ينبغي أن يقوم على معايير وأسس علمية واضحة. وهذا ما تؤكده المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؛ إذ تذكر «أن التعليم

الجيد، ينطلق من تخطيط لغوي جيد، قائم على معرفة معقولة بالطلبة: مَنْ هم؟ وإلى أين وصلوا في تعلمهم؟ وما الذي يحتاجون إليه لاحقا؟

واعتمادا على هذه المعرفة، يحتاج معلم اللغة العربية. وهو في مرحلة التخطيط للدرس اللغوي - إلى معرفة: كيف يضع أهدافا لغوية ذات قيمة، تتناسب مع طبيعة طلابه، وكيف يربط المادة اللغوية الجديدة بالتعلم السابق، الأمر الذي يعني أن إلمام معلم العربية بكيفية وضع أهداف الدرس اللغوي، وحسن صياغتها، وكيفية تحليل مضمونه اللغوي، وبالتالي قدرته على إعداد دروسه اللغوية إعدادا جيدا، يعد متطلبا مهما لنجاحه في ممارسة مهنة التدريس. (المركز الوطني للقياس والتقويم، ١٤٣٣هـ، ١٠)

ومعلوم أن التخطيط للدرس اللغوي يُشكل المرحلة الأولى من مراحل التدريس التي تسبق مرحلتي: التنفيذ، والتقويم، وتكوِّن ثلاثتها منظومة التدريس بمهاراتها الفرعية المتعددة. ولأهمية هذه المرحلة، فسيتناول هذا الفصل: تخطيط الدرس اللغوي، من حيث: مفهومه، وأهميته، وخصائصه، ومستوياته، ثم نتحدث حديثا مستفيضا عن عناصر خطة الدرس اللغوي، مُذيلين كل عنصر بالمعايير اللازمة له. ونتبع ذلك بقائمة بالمعايير العامة التي يمكن في ضوئها تقويم خطة الدرس اللغوي والحكم على جودتها. ثم نتطرق لدفتر إعداد الدروس اللغوية، ونختم الفصل بنماذج لخطط دروس في اللغة العربية باستخدام استراتيجيات تدريسية متعددة. وفيما يلي بيان ذلك:

أولا: مفهوم التخطيط للدرس اللغوي:

التخطيطُ (Planning) في لغة العرب: منْ خطّ الوجه يَخُطّ خَطًّا: صار فيه خُطُوطٌ. ويقال: خَطّ الكتابَ واخْتطّه: سَطّرَه وكَتَبَه. والتخطيط اصطلاحا يعني: وضْعَ خُطَّةٍ مدروسةٍ للنواحي التعليمية والاقتصادية والإنتاجية وغيرها

للدولة(مجمع اللغة العربية، ١٩٧٢م، ٢٤٤). يُعرّف التخطيط أيضا بأنه: أسلوب علمي، يتم بموجبه اتخاذ التدابير العملية اللازمة لتحقيق أهداف مستقبلية معينة(المركز التربوي للتأهيل والتدريب، ١٩٧٧م، ٣٧).

ومن هذا المفهوم العام للتخطيط اشتق مفهوم التخطيط للتدريس(Teaching Planning) الذي تعددت تعريفاته؛ فثمة مَنْ يعرّفه على أنه «تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية، التي تتم الحاجة إليها في قاعة الدرس، في فترة زمنية محددة، ولمستوى تعليمي محدد؛ بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة وهادفة، عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة»(حسن شحاتة، وزينب النجار، ١٤٢٤هـ، ٩٤).

وترى سهيلة الفتلاوي (٢٠٠٣م، ٧٥) أن التخطيط للتدريس يعني «التفكير المنظم والمنسق والمسبق لما يعتزم المعلم القيام به مع تلاميذه، من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة، سواء أكان ذلك على مستوى المقرر الدراسي، أو الوحدة الدراسية، أو الدرس اليومي».

أما على مستوى إعداد الدرس، فيعرف التخطيط بأنه: عملية منظمة وهادفة، تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى الأهداف المنشودة على مراحل معينة، وخلال فترة زمنية محددة، باستخدام الإمكانات المتاحة أفضل استخدام.(حسن الخليفة، ١٤٢٣هـ، ٤٦)

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف تخطيط الدرس اللغوي بأنه: خُطَّةٌ يكتبها معلمُ اللغةِ العربيةِ، بمراحل التعليم العام، تبيّنُ خطوات سير حصته، وتتضمن مجموعة من العناصر الأساسية مثل: أهداف الدرس اللغوي، ومحتواه العلمي، وطرق وإجراءات تدريسه، ووسائله، وأنشطته التعليمية، وأساليبه التقويمية، وواجباته المنزلية.

فإعداد الدرس اللغوي بهذا المفهوم الإجرائي يمثل الرؤية الواعية التي تستوعب أبعاد الموقف التعليمي وعناصره، وما يقوم بينها من علاقات متداخلة، ثم تنظيم هذه العناصر بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة. وفي هذا إشارة إلى أن الإعداد الجيد للدرس يتطلب من معلم العربية رؤية صائبة واستبصاراً ذكياً؛ لأنه يعتمد على مدى قدرته على التصور المسبق لعناصر الموقف التعليمي ومتغيراته.

ويُلاحظ - في هذا السياق - أن إعداد الدرس اللغوي غالباً ما يكون لحصة واحدة، وقد يكون لحصتين إذا كان تحقيق الأهداف التعليمية يقتضي ذلك، فالعبرة ليست بالمدة الزمنية للحصة، وإنما بالأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، ومع ذلك فإن تخطيط الدرس لحصة واحدة له ميزة مهمة، هي أن انتهاء الحصة بتحقيق أهداف محددة، يعطي التلاميذ إحساساً بالإنجاز، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم ورغبتهم في الاستزادة. (حسن الخليفة، ١٤٣٦هـ، ٩٤)

ويُلاحظ أيضا أن تخطيط الدرس اللغوي قد يختلف إيجازاً وتفصيلاً تبعاً لخبرة معلم اللغة العربية، فكلما زادت خبرته، اتسمت كتابة الخطة بنوع من الإيجاز، وكلما قلت خبرته زاد تفصيله فيها. ولعل هذا يشير إلى أن من الأفضل - للمعلم المبتدئ - أن يراعى التفصيل عند كتابة خطة درسه ما أمكن، فمن شأن هذا أن يعطيه ثقة في نفسه، وقدرة على الأداء المتميز أمام تلاميذه(كمال الدين هاشم، ١٤٢٥هـ، ٦٠).

هذا ونؤكد هنا أن إعداد الدرس اللغوي لا يعني - بحال - أن تكون الخطة قيداً يحد من مرونة الدرس وتلقائيته، بل إن التحضير الجيد يوجد بدائل متنوعة تيسر عملية التدريس، مما يوفر المرونة الكافية، ولذلك بإمكان معلم اللغة العربية أن يعدل من خطة درسه بما يراه ملائماً أثناء الممارسة الفعلية، فالخطة بهذا المعنى لا تعدو أن تكون إطاراً منهجياً يحمي العملية

التعليمية من الارتجال والعشوائية(حسن الخليفة، وضياء الدين مطاوع، ١٤٣٣هـ، ٩٩)

ثانيا: أهمية التخطيط للدرس اللغوي:

لتخطيط الدرس اللغوي أهمية كبيرة لمعلم اللغة العربية، نشير إليها في النقاط الآتية (علي راشد، ١٤٢٦هـ، ٦٨-٧٠)، و(غازي مفلح، ١٤٢٨هـ، ١٦)، و(عبد الفتاح عبد الرحمن، وحمد الخرب، ١٤٢٧هـ، ١٥-١٦):

١- تساعد خطة الدرس معلم العربية على تنظيم أفكاره وترتيبها، وبالتالي تحميه من التخبط والارتجال، فعندما يحدد المعلم أهداف درسه، وإجراءات تدريسه، فهو بذلك يعين المسار الذي يسير فيه، فلا يضطرب، ولا ينجرف، ولا يضيع وقته بالمحاولة والخطأ، وإنما يصل إلى هدفه من أيسر طريق، فيوفر بذلك وقته وجهده.

٢- يساعد تحضير الدرس المعلم على مواجهة المواقف التعليمية الطارئة بثقة وروح معنوية عالية، كما يجنبه كثيراً من المواقف المحرجة التي تؤدي بتلاميذه إلى سوء الظن به والتشكيك في قدراته.

٣- يعد إعداد الدرس سجلاً مكتوباً لنشاط التعليم والتعلم، يرجع إليه المعلم إذا نسي شيئاً أثناء التدريس، كما يذكره فيما بعد بالنقاط التي تمت معالجتها في موضوع معين.

٤- يحمل إعداد الدرس المعلم على مراجعة مادته العلمية، والتثبت منها، وتحري وجوه الصواب فيها، واستشارة المراجع فيما يخفى عليه منها، دون التقيد الحرفي بالكتاب المدرسي.

٥- يتيح الإعداد للمعلم فرصة اختيار المادة اللغوية الشائقة التي تناسب التلاميذ، وتدفعهم إلى التعلم، وتحببه إليهم.

٦- يسمح إعداد الدرس للمعلم بتجهيز ما يلزمه من وسائل تعليمية لدرسه، فيعمل على إحضارها معه إلى الصف، بعد أن يكون قد فحصها وجرّبها وأجاد استعمالها.

٧- يُعطي الإعداد المعلم فرصة لتحديد النقاط الغامضة في الدرس وبيانها، أو تفسير بعض الكلمات الصعبة أو الغريبة على المتعلمين.

٨- يُمكّن الإعدادُ المعلم من تحديد المقدار المناسب من المادة اللغوية التي تحقق أهداف الدرس، وتناسب - في الوقت نفسه - زمن الحصة.

٩- يُظهر إعداد الدرس جدية المعلم في العمل والانضباط فيه؛ فهو يحرص على اصطحاب دفتر تحضيره في كل درس، كما يحرص على عرضه على المسؤول بالمدرسة كلما طلب منه ذلك.

١٠- يوضح دفتر التحضير إتقان المادة الدراسية؛ فالمعلم المتمكن لا بد أن تظهر آثار علمه وثقافته المهنية في أسلوب عرضه واختيار أنشطته ووسائله وأساليب تقويمه ومتابعة تكليفات تلاميذه.

١١- تبيّن خطة الدرس صحة اللغة؛ فمعلم العربية الكُفء لا بد أن تظهر كفايته في سلامة لغته المكتوبة، وسلاسة أسلوبه، وقدرته على تنظيم أفكاره وعرضها.

١٢- يوضح التخطيط المستمر للدروس كيفية توزيع المعلم موضوعات المقرر على أشهر الفصل الدراسي وأسابيعه، ومدى التزامه تنفيذها.

١٣- يساعد التخطيط المستمر للدروس اللغوية في النمو المهني للمعلم عاما بعد عام، وذلك لمروره بخبرات متنوعة وثرية أثناء إعداد هذه الخطط، على مدى سنوات عديدة.

١٤- تُعد خطة الدرس مهمة من الناحية التربوية؛ إذ يعتمد عليها المشرفون والإداريون في متابعة المعلم وتقويمه، ذلك أن المعلم الذي لا يهتم بتحضير دروسه يعد - من الناحية الفنية والإدارية - مهملاً في القيام بمهام وظيفته وأداء رسالته.

هذا وقد أيدت نتائج البحوث التربوية في هذا المجال، القيمة الفعلية لعملية تخطيط الدرس؛ فقد وجد كلٌّ من بيترسون (Peterson)، وماركس (Marx)، وكلارك (Clark)، وغيرهم أن التخطيط للدرس يعمل على تزويد المعلم بالثقة بالنفس من ناحية، وبالأمان في تحقيق معظم الأهداف من ناحية أخرى. مما يعني أن نتائج هذه البحوث، تشجع المعلمين، ولاسيما الجدد منهم على التخطيط الجيد والدقيق لدروسهم؛ لأن ذلك سيقلل من تأثير الشعور بعدم الأمان أو عدم الثقة بأنفسهم. (جودت سعادة، وعبد الله إبراهيم،١٩٩١، ص ٤٤٥).

ثالثاً: خصائص التخطيط للدرس اللغوي:

على معلم اللغة العربية أن يرسم خطة درسه مسترشدا بالخصائص الآتية للتخطيط الفعال للدرس اللغوي (صلاح الدين محمود، ١٤٢٥هـ، ٧٣)، و(كمال زيتون، ١٤٢٥هـ، ٣٧٢)

١- أن تكون خطة الدرس مكتوبة:

وتعني هذه الخاصية أن يحرص معلم اللغة العربية على كتابة خطط دروسه بصورة دائمة في دفتر التحضير، ولا يعتمد على خبرته ومخزون ذاكرته؛ لأنه ربما لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه وهو يقوم بالتدريس الفعلي أمام طلابه، ومن ثم فإن تدوين الخطة في دفتر الإعداد يضمن له التحكم في تسلسل أفكاره وتنظيم فعاليات درسه، ويبعده عن شرود ذهنه أثناء التدريس.

٢- أن تكون خطة الدرس موقوتة :

أي أن على معلم اللغة العربية أن يراعي عنصر التسلسل الزمني في خطة درسه، وذلك بأن يكتب لكل نشاط أو إجراء زمنه المناسب الذي سيستغرقه أثناء مجريات التدريس، ولو على وجه التقريب، مما يساعده في ضبط فعاليات درسه، بحيث يتم كل إجراء أو نشاط في زمنه المحدد قدر الإمكان، وهذا يكسبه مهارة غلق الدرس في الزمن المخصص له.

٣- أن تتسم خطة الدرس بالمرونة :

يجب أن تتصف خطة الدرس بالمرونة الكافية التي تستوعب مستجدات الأحداث المفاجئة التي قد تحدث أثناء التدريس، وتحول دون إكمال الدرس مثل: الاجتماعات الطارئة في المدرسة، أو الزيارات المفاجئة لبعض المسؤولين، أو الانقطاع المفاجيء للتيار الكهربائي، أو نحو ذلك مما يضطر المعلم إلى التعديل في خطته وإجراءات درسه، بما يضمن استمرار حصته بصورة سلسة دون تعثر أو إرباك.

٤- أن تتسم خطة الدرس بالاستمرارية :

وتعني هذه الخاصية أن يظل معلم اللغة العربية مستمرا في كتابة خططه التدريسية، مهما بلغ من الخبرة والتمكن وإتقان مهارات التدريس؛ لأن ذلك يضمن له مواكبة التغير السريع الذي يحدث في مجال تخصصه، لاسيما في عصر الانفجار المعرفي الذي نعيشه.

رابعا: مستويات التخطيط للدرس اللغوي:

يذكر (جابر عبد الحميد، ١٩٩٨م،٢٣٥) وغيره، أن للتخطيط للتدريس مستويات عديدة، تصل إلى خمسة مستويات، هي:

١. مستوى التخطيط السنوي.

٢. مستوى التخطيط الفصلي.

٣. مستوى تخطيط الوحدة الدراسية.

٤. مستوى التخطيط الأسبوعي.

٥. مستوى التخطيط اليومي.

ولكل مستوى من هذه المستويات أهدافه، ومضمونه، وشكل خطته التي تحمل ملامحه.

أما (حسن زيتون، ١٤١٩هـ، ٧٤٦-٨٢٥)، و(صبحية الشافعي، ١٤٣٠هـ، ٣٨)، و(علي راشد، ١٤٢٦هـ، ٨٣)، وغيرهم، فيذهبون إلى تقسيم التخطيط للتدريس إلى ثلاثة مستويات رئيسة:

١- مستوى تخطيط تدريس المقررات التعليمية.

٢- مستوى تخطيط تدريس الوحدات التدريسية.

٣- مستوى تخطيط تدريس الدروس اليومية.

بيد أن أهم التقسيمات، وأكثرها استخداما وشيوعا، تقسيم التخطيط للتدريس إلى مستويين اثنين (حسن الخليفة، وضياء الدين مطاوع، ١٤٣٣هـ، ١٠١-١٠٣)، و(فايزة عوض، ودعاء البسطامي، ١٤٣٣هـ، ١٤٧-١٥١)، و(حسين عبيد، ١٤٢١هـ، ٤٢-٥١):

٤- مستوى التخطيط السنوي أو الفصلي، ويُسمى (طويل المدى).

٥- مستوى التخطيط اليومي أو خطة الدرس، ويُسمى (قصير المدى).

وكلا النوعين مهمان في التدريس، ولازمان لإنجاز الأهداف المرجوة. وفيما يلي حديث عن كل منهما، بيد أن تركيزنا على خطة الدرس سيكون أكثر وأعمق،

لاتصالها المباشر بعمل معلم اللغة العربية بصورة يومية.

(أ) الخطـة السنوية (أو الفصلية):

لعل من أهم فوائد الخطة السنوية - أو تلك التي تقتصر على فصل دراسي - أنها توفر لمعلم اللغة العربية رؤية شاملة لسير العملية التعليمية في ضوء الأهداف العامة للمقرر الدراسي. وبدون هذه الرؤية الشاملة يمكن أن تفقد الدروس اليومية وحدتها العضوية، فيصبح تحقيق الأهداف العامة للمقرر أمراً بعيد المنال.

ولهذا ينبغي عند إعداد الخطة السنوية أو الفصلية، النظر إلى تدريس المنهج الدراسي، نظرة شاملة ومستوعبة، توازن بين الجوانب المختلفة لهذا المنهج، وتتعرف على القيم والأوزان النسبية لهذه الجوانب، ومدى مناسبة الوقت لتدريسها. وفي ضوء ذلك يتم اختيار الأساليب التعليمية والتقويمية، والمناشط الملائمة لتحقيق الأهداف وفقاً للزمن المتاح. وليس معنى ذلك أن تكون الخطة السنوية مفصلة تفصيلاً دقيقاً، وإنما المقصود أن تتضمن الخطة الخطوط العريضة لسير المقرر الدراسي خلال العام أو الفصل الدراسي، على أن هذا لا يعني أن تكون الخطة السنوية مجرد توزيع لوحدات المقرر ودروسه على شهور السنة أو أسابيع الفصل الدراسي.(حسن جعفر، ١٤٣٦هـ، ٩٧)

ولكي يُعدَّ معلم اللغة العربية خطة سنوية أو فصلية جيدة عليه أولاً أن يحدد الأهداف العامة للمقرر الدراسي، من خلال الاطلاع عليها في دليل المعلم أو الكتاب المدرسي، أو يقوم بتحديدها وصياغتها بنفسه إن لم تكن موجودة. ثم على المعلم أن يطلع على المحتوى الدراسي للمقرر، في الكتاب الدرسي ودليل المعلم، وفي غيره من المصادر والمراجع ذات الصلة، ليتعرف على جوانبه المختلفة، وعلاقة ذلك المحتوى بما سبق أن درسه المتعلمون، وبما سوف يدرسونه مستقبلاً.

وقد يكون من المفيد جدا لمعلم العربية أن يقسم - بعد ذلك - محتوى المقرر الدراسي إلى وحدات أو موضوعات دراسية ذات طبيعة متجانسة وعليه أن يراعي عند ترتيب هذه الوحدات أو الدروس. خصائص المتعلمين ومستويات تحصيلهم، بحيث يبدأ بما هو أكثر اتصالاً بما سبق أن تعلموه، ثم ينتقل تدريجياً إلى الخبرات الجديدة، ثم الخبرات المركبة، فالمعقدة، فالأكثر تعقيداً. وهكذا إلى أن يخرج بخطة دراسية سنوية أو فصلية للمقرر الدراسي مستوفية العناصر متكاملة الأركان.

هذا وعلى الرغم من أنه لا يوجد اتفاق تام على ما ينبغي أن تشتمل عليه الخطة السنوية من عناصر ومكونات، فإن الخبرة قد أوضحت بأن هناك عدداً من العناصر التي يمكن أن تتضمنها الخطة السنوية، في مجال تعليم اللغة العربية، والتي يمكن إيجازها في النقاط الآتية (جابر عبد الحميد وآخران، ١٩٨٢، ١٠٧-١١٠):

١ - تحديد الأهداف التربوية لمادة اللغة العربية، وفي هذا العمل لا يُكتفى بالاعتماد على المحتوى التعليمي المقرر لتحديد هذه الأهداف، بل لابد أن تتعدد مصادر اشتقاق هذه الأهداف وتتنوع، بحيث تدخل فيها المادة التعليمية، وأهداف المنهج الواسعة، وطبيعة المتعلمين ومستوياتهم، وبيئتهم، ومصادر التعلم المتاحة.

٢ - تحديد محتوى المادة الدراسية، وذلك بتحديد الوحدات والموضوعات التي تسهم في تحقيق كل هدف من تلك الأهداف السابقة.

٣ - وضع تخطيط لتدريس الوحدات والموضوعات، وفق جدول زمني مستمر طوال الفصل الدراسي، على أن يُراعى في ذلك فترات التوقف عن الدراسة بسبب العطلات.

٤- تحديد طرق التعلم وأساليبه المناسبة، التي يمكن تناول المقرر من خلالها، وكذلك تحديد الوسائل التعليمية والأنشطة اللغوية التي يمكن

أن يقوم بها التلاميذ، سواء تم ذلك داخل الفصل أو خارجه.

٥- تحديد أساليب التقويم التي يتم في ضوئها قياس مدى تحقيق أهداف المقرر.

٦- تحديد المصادر والمراجع التي يمكن أن يُستفاد منها في إثراء المادة اللغوية العلمية المقررة على المتعلمين، مع مراعاة توافر هذه المراجع وحداثتها ومناسبتها لمستويات المتعلمين.

(ب) خطة الدرس اللغوي:

تتكون خطة الدرس اللغوي من عدد من العناصر، التي قد تختلف من حيث عددها وترتيبها من خطة إلى أخرى، وفقاً لطبيعة الموضوع أو المرحلة التعليمية، أو مدى خبرة المعلم الذي يُعدها. وعلى الرغم من هذا، فإن ثمة عناصر أساسية اتفق المربون على أهمية توافرها في خطة الدرس اللغوي، وفي غيره من المواد الدراسية التي يتم تعليمها في مراحل التعليم العام، ولعل أهم تلك العناصر ينحصر في الآتي:

١ - الإطار العام للدرس اللغوي.

٢ - أهداف الدرس اللغوي.

٣ - محتوى الدرس اللغوي.

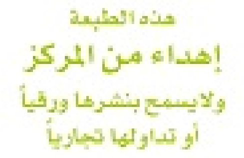
٤ - طريقة التدريس.

٥ - الوسائل التعليمية.

٦ - الأنشطة التعليمية.

٧ - أساليب التقويم.

٨ - الواجبات المنزلية.



هذا، وقد أشار بعض التربويين إلى عناصر مكملة أخرى يمكن تضمينها في خطط الدروس، مثل: التهيئة للدرس، وخصائص المتعلمين، ومتطلبات تعلم الدرس، والمصادر والمراجع، وغلق الدرس، وزمن التدريس، وغيرها (حسن زيتون، ١٤١٩هـ، ٧٤٤).

وفيما يلي شرح وافٍ للعناصر الثمانية السابقة:

خامسا: عناصر خطة الدرس اللغوي:

يجب أن تشتمل خطة أي درس يومي في مجال اللغة العربية ـ وفي غيرها ـ على العناصر الرئيسة الآتية: (فايزة عوض، ودعاء البسطامي، ١٤٣٣هـ، ١٥٦-١٨٠)، (حسن الخليفة، ١٤٣٦هـ، ٩٩-١٠٧)، (سام عمار، ١٤٢٣هـ، ٢٦٩-٢٧١)، (كمال زيتون، ١٤٢٥هـ، ٣١)، (علي راشد، ٢٠٠٥م، ٩٥-١٠٥):

(أ) الإطار العام للدرس اللغوي:

يُقصد به: الأبعادُ الزمانية، والمكانية، ومستوى الصف، والمادة، والحصة، وموضوع الدرس. وعلى الرغم من أن هذه الأبعاد قد تبدو شكلية من وجهة نظر بعض معلمي اللغة العربية، فإن إثباتها في صدر خطة الدرس لا يخلو من نفع وفائدة؛ فهي تفيد المعلم في تنظيم خطط دروسه، كما تتيح له الرجوع إليها في يسر وسهولة متى رغب في ذلك.

أما كتابة الإطار العام للدرس، فتتخذ أشكالاً عدة، نثبت واحداً منها على النحو التالي:

التاريخ:	المادة:..................................
الصف:...........................	الحصة: ....
الفصل:	موضوع الدرس:.........................

(٢) أهداف الدرس اللغوي:

تعد الأهداف من أهم عناصر خطة الدرس؛ لأنها تحقق عدداً من الوظائف؛ فهي تساعد معلم اللغة العربية على تحديد الخبرات، والأنشطة التعليمية، وتنظيم التتابع الذي تدرس به، كما تعينه على اختيار استراتيجيات التعليم، ووضع الأساليب المناسبة لقياس فاعلية التدريس. وهذا يعني أن الأهداف تمثل الأساس الذي يتم في ضوئه تحديد بقية عناصر خطة الدرس، ومن ثم فلابد من الوقوف قليلاً عند هذا العنصر؛ لإعطاء معلم اللغة العربية فكرة عن كيفية صياغة أهداف الدرس التي سيضمنها خطته.

يُعَرّفُ الهدف السلوكي بأنه: السلوك أو النتاج النهائي القابل للملاحظة، والذي يتوقع من المتعلم بلوغه في نهاية فترة التعليم. أو هو العبارة التي تصف الأداء أو السلوك الذي نرغب من المتعلم أن يكون قادرا على القيام به في نهاية التعلم (Robert,1975,5).

وفي ضوء ما سبق نذكر فيما يلي أهم المعايير أو الشروط التي ينبغي توافرها في صياغة الهدف السلوكي الجيد. (جودت سعادة، ٢٠٠١م، ١٤٢-١٤٣):

(أ) أن يركز الهدف على سلوك المتعلم وليس على سلوك المعلم:

- مثال لهدف جيد الصياغة: أن يقرأ المتعلم القطعة قراءة جهرية دون أخطاء.

- مثال لهدف رديء الصياغة: أن يقرأ المعلم للمتعلمين القطعة قراءة جهرية دون أخطاء.

(ب) أن يصف الهدف نتاج التعلم وليس نشاط التعلم:

- مثال لهدف جيد الصياغة: أن يستخرج المتعلم ثلاث صور بلاغية من القصيدة.

- مثال لهدف رديء الصياغة: أن يطلع المتعلم على الصور البلاغية في الكتاب المقرر.

(ج) أن تقتصر عبارة الهدف على نتاج واحد للتعلم:

- مثال لهدف جيد الصياغة: أن يحفظ المتعلم النشيد الوطني.

- مثال لهدف رديء الصياغة: أن يحفظ المتعلم النشيد الوطني، ويكتبه على السبورة، ويشرحه.

(د) أن يكون الهدف واضح المعنى قابلاً للملاحظة والقياس:

- مثال لهدف جيد الصياغة: أن يكتب المتعلم فقرة من خمسة أسطر بدون أخطاء إملائية.

- مثال لهدف رديء الصياغة: أن يتذوق المتعلم الشعر العربي في العصر الجاهلي.

(هـ) أن تتكون عبارة الهدف من: أنْ + فعل مضارع إجرائي + فاعل (المتعلم) + مفعول به (وهو الفعل المراد إنجازه؛ أي جزئية الدرس المراد تحقيقها) كأن نقول:

« أنْ يكتب المتعلم العناصر الرئيسة لخطة الدرس اللغوي ».

(و) أن يشتمل الهدف التدريسي على ثلاثة عناصر مهمة، هي:

- السلوك الواجب برهنته من جانب المتعلم (مثل: يكتب، يشرح، يفسر، يحلل...).

- الشرط أو الظرف الذي سيؤدى في ضوئه السلوك (مثل: بقلم الرصاص، كما جاء في كتاب القراءة،...).

- معيار قبول أداء السلوك (مثل: بنسبة ٩٠٪، بدون أخطاء، ...).

مثال لهدف لغوي تدريسي جيد يشتمل على العناصر الثلاثة السابقة:

ـ أن يكتب المتعلم صفحة واحدة ـ بقلم الحبر الجاف ـ بدون أخطاء إملائية.

هذه هي أهم الشروط والمعايير التي ينبغي أن يراعيها معلم اللغة العربية عند صياغة أي هدف يريد أن يضمنه خطة درسه، إلا أنه علاوة على ذلك لابد أن يعرف كيف يستخدم تصنيفاً معيناً من الأهداف، يضمن له التنوع فيها؛ بمعنى ألا يقتصر على مجال واحد من الأهداف، مثل الأهداف المعرفية فقط، ولا على مستوى واحد أو اثنين داخل المجال الواحد، مثل مستوى التذكر أو الفهم فقط، بل عليه أن ينوع في أهدافه من: معرفية إلى وجدانية إلى مهارية، حتى يحقق بذلك التوازن السليم بين جوانب التعلم المختلفة لتلاميذه عقلياً ووجدانياً ومهارياً.

ولعل من المفيد لمعلم العربية ـ بعد أن حدد أهداف درسه على النحو الذي ذكرنا – أن يسأل نفسه وهو ما يزال في خلوته لم يبدأ درسه بعد – سؤالين اثنين:

- **السؤال الأول:** كيف أوصل هذه الأهداف إلى تلاميذي؟ (أي ما المحتوى والإجراءات والأساليب والأنشطة والوسائل التي تساعدني على إنجاز هذه الأهداف؟)

- **السؤال الثاني:** كيف سأتأكد من أن هذه الأهداف قد تحققت؟

ولا ريب في أن إجابة المعلم عن هذين السؤالين ستقوده بصورة طبيعية إلى تحديد باقي عناصر خطة الدرس. بيد أننا قبل أن ننتقل إلى تلك العناصر، يحسُن بنا أن نورد طائفة من المعايير التي يمكن أن يستند إليها معلم اللغة العربية في حكمه على مدى جودة أهداف درسه.

(٣) محتوى الدرس اللغوي:

يشتمل المحتوى الدراسي لأي درس من دروس اللغة العربية على العديد من الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات؛ لذلك على المعلم أن يقسم هذه الجوانب بشكل منطقي، بحيث يتم وضع كل قسم منها في مرحلة معينة من مراحل الدرس، ثم يوزع الوقت المتاح للدرس على تلك المراحل؛ كأن يحدد خمس دقائق لمرحلة التهيئة، ثم يوزع باقي الوقت على المراحل الأخرى للدرس، مع تخصيص جزء من الوقت للمراجعة والتلخيص.

أما من حيث مقدار المحتوى اللغوي وشكله، فإن ذلك يتوقف على أمرين اثنين:) (حلمي الوكيل، ومحمد المفتي، ١٩٩٦م،١٥٦-١٥٩)، (رالف تايلور، ١٩٨٢م،١٠٥ - ١٠٧)، (Hunkins. Francis. 1980. P. 22):

- الأول هو الهدف التعليمي الذي يقوم المعلم بتحديده في بداية خطة الدرس.

- أما الأمر الآخر فيتمثل في أنشطة التعليم والتعلم التي اشتملت عليها الخطة.

فعلى سبيل المثال إذا أراد المعلم أن يقضي جانباً من الدرس في الشرح والإلقاء، فيجب عليه أن يضمن خطة درسه أهم العناصر والمعلومات التي سيقوم بتغطيتها أثناء التدريس، أما إذا قرر أن يُشرك تلاميذه في مناقشة موضوع الدرس فعليه - في هذه الحالة - أن يضع مجموعة من الأسئلة التي

تساعده في إثارة الحوار مع التلاميذ. ومهما يكن من أمر، فيجب أن يعلم المعلم بأن ليس ثمة شكل واحد محدد لكتابة المحتوى الدراسي، فالقاعدة في ذلك هي أن يسجل في المحتوى ما يراه مناسباً وضروريا لتحقيق أهداف درسه.

وإضافة لما سبق لا بد أن يراعى المعلم معايير تنظيم محتوى الدرس اللغوي، وهي في مجملها تتمثل في مبدأ: الاستمرار Continuity، والتتابع Sequence، والتكامل Integration بين فروع مادة اللغة العربية ومهاراتها، ومراعاة مبدأ التوازن في تقديم المحتوى؛ فلا يركز على جوانب معينة من الموضوع ويُهمل الأخرى. فعلى سبيل المثال لا ينبغي للمعلم – في خطة لدرس من دروس القراءة – أن يركز على قراءة التلاميذ النص القرائي، بحيث يستأثر ذلك بمعظم الوقت، في حين لا تلقى الجوانب الأخرى – كشرح معاني الكلمات أو تفسير النص – إلا اهتماما يسيرا.كذلك على المعلم أن يحرص ـ في تنظيم المحتوى وتقديمه ـ على فكرة التعلم الذاتي، ويشجع تلاميذه عليها، إضافة إلى انتقاء الجيد الشائق من المادة اللغوية التي يقبل عليها التلاميذ، فذلك يساعدهم على سرعة التحصيل والرغبة في الاستزادة. (إبراهيم الشافعي وآخران، ١٤١٧هـ، ٢٠٠-٢١١)

(٤) طريقة التدريس:

بعد أن قام المعلم بتحديد أهداف درسه ومحتواه بقي أن يسأل نفسه هذا السؤال: ما الطريقة أو الاستراتيجية التي يمكن بواسطتها تقديم هذا المحتوى لتلاميذي كي تتحقق الأهداف المنشودة؟

لعل المعلم يدرك أن اختيار طريقة التدريس يتم في ضوء أهداف الدرس؛ ومتغيرات الموقف التعليمي. ومن هنا جاءت المقولة التي أكدتها كثير من الدراسات التربوية في هذا المجال – بأن ليس هناك طريقة واحدة مثلى تصلح لتدريس كل المواد، لكل التلاميذ، في كل الظروف. وهذا يرجع إلى أن جوانب

التعلم المختلفة تحتاج إلى طرائق متباينة وأساليب متعددة، فإن أراد المعلم – على سبيل المثال – أن يدرب تلاميذه على مهارات القراءة الناقدة، فإن طريقة التدريس التي سيتبعها معهم تختلف بلا شك عن تلك التي سيعلمهم بوساطتها بعض المفاهيم النحوية. وكذلك تختلف طريقة تدريس المعلم باختلاف الفصول في الصف الدراسي الواحد؛ إذ يكتشف أن ما يصلح أسلوباً للتدريس مع تلاميذ فصل معين، قد لا يكون كذلك مع تلاميذ فصل آخر وهكذا. فإذا كان هذا التنوع في استخدام طرائق التدريس يحدث في نطاق المادة الدراسية الواحدة وعلى مستوى الصف الدراسي الواحد، فإن حدوثه مع المواد الدراسية والصفوف المختلفة يُعَدُّ أمراً وارداً لا محالة.(حسن جعفر، وضياء الدين مطاوع، ١٤٣٦هـ، ٢٥-٢٧)

وما دام الأمر كذلك، فيتعين على معلم اللغة العربية أن يشير في خطة درسه إلى الطريقة أو الطرق التي يتوقع استخدامها في التدريس، على أن يتم ذلك على نحو متكامل مع استخدامه الوسائل والأنشطة وأساليب التقويم، ذلك أن هذه العناصر تشكل في مجموعها منظومة واحدة ذات علاقة متبادلة ومتداخلة، يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، لتؤدي في النهاية إلى تحقيق نتاجات التعلم المنشودة بأقل جهد وتكلفة ووقت ممكن.

بيد أنه يشترط في هذا المجال أن يكون المعلم متمكناً من طرق التدريس واستراتيجياته التي يقترح استخدامها في تنفيذ درسه، وعليه فلا يُضمِّنُ خطةَ درسه طريقة لا يحسن استخدامها، لأن عدم تمكنه من الطريقة يعرضه إلى الفشل أمام تلاميذه. ويجعله يسجل القصور على نفسه أمامهم فيفقدون الثقة فيه.

ونشير – في هذا السياق – إلى أن تحديد المعلم طريقة التدريس مبدئياً في خطة درسه، لا يعني بالضرورة التزامه الحرفي بها، فقد تُستجد – عند تنفيذ الدرس – مسوغاتٌ قويةٌ تدفع المعلم إلى التعديل أو التبديل، كأن يلمس غموضاً

معيناً في نقطة معينة، فيلجأ إلى أسلوب المناقشة مع تلاميذه، لكشف أوجه هذا الغموض، وإن لم يكن قد اقترح أصلاً استخدام أسلوب المناقشة في خطة درسه.

(٥) الوسائل وتقنيات التعليم:

ينبغي على معلم اللغة العربية أن يحدد وسائله وتقنيات تعليمه التي تسهم في تحقيق أهداف درسه أولا، ثم يعمل على إعدادها وتجهيزها قبل البدء في عملية التدريس. والمهمة الملقاة على عاتق المعلم في هذا المقام، هي أن يفكر ويبحث عن الوسائل التي يمكن أن تثري المواقف التعليمية، وتجعل لها معنى ووظيفة؛ ذلك أن الاختيار الخاطئ لهذه الوسائل كثيراً ما يعوق إنجاز الأهداف.

ولعل المعلم يتفق معنا على أنه إذا كان اختياره وسيلة تعليمية معينة يرتبط أساساً بأهداف درسه اللغوي، فإنه لا يجوز له أن يختار وسيلة لمجرد الزينة، أو ليقال إنه يستخدم وسائل متنوعة في دروسه. فاختيار المعلم للوسيلة إذن يجب أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بموضوع درسه، وبمستويات تلاميذه، بل بمدى مهارته هو في استخدام الوسيلة عند تنفيذ الدرس.

وبقي أن نشير إلى أنه لا يوجد عدد معين للوسائل التعليمية التي يمكن للمعلم ان يختارها في الدرس الواحد، فهذا الأمر يتوقف على عوامل عديدة، مثل: طبيعة أهداف الدرس ومحتواه اللغوي، وعلى مستويات التلاميذ، وعلى مدى توافر تلك الوسائل في المدرسة، ومدى تمكن المعلم من المهارات اللازمة لاستخدامها في تدريسه. (ماهر يوسف، ١٤٢٩هـ، ١٣٥-١٣٦)

(٦) الأنشطة التعليمية:

تمثل الأنشطة التعليمية عنصراً مهما من عناصر خطة الدرس، وهي قد تكون في بداية الدرس، أو مصاحبة له، أو تالية له. وفي جميع الأحوال يجب أن يعلم معلم العربية أن هذه الأنشطة ليست شيئاً ثانوياً على هامش الدرس،

وإنما تمثل ركناً رئيساً، لا يقل في أهميته عن بقية عناصر الخطة. ومن ثم ينبغي أن يختارها المعلم، ويخطط لها بفهم وإدراك كامل للعلاقة التي بينها وبين تلك العناصر.

وعلى المعلم أن يحدد – في هذا العنصر – سير التلاميذ لاكتساب المعلومات الضرورية والأنشطة التي يجب عليهم ممارستها وصولاً إلى الأهداف المرجوة. ومن البديهي أن تختلف أنشطة التعليم والتعلم من درس إلى آخر، تبعاً لاختلاف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. وبديهي أيضاً أن تتم ممارسة الأنشطة داخل الفصل أو خارجه أو خارج فناء المدرسة، بصورة فردية أو جماعية. (كوثر كوجك، ١٤٢٥هـ، ٢٦١ – ٢٦٣)

ونشير هنا إلى أن على معلم اللغة العربية – وهو يحدد أنشطته التعليمية في خطة درسه – أن يراعى خبرات تلاميذه وميولهم ومستوياتهم، كما عليه أن يراعى علاقة هذه الأنشطة بموضوع الدرس؛ فلا يختار أنشطة بعيدة عن موضوعه، أو لا تساعد تلاميذه على اكتساب خبرات جديدة، أو معلومات مفيدة.

وتجدر الإشارة في هذا الشأن إلى أنه لا ينبغي التقليل من أهمية أنشطة التعليم والتعلم في عملية التدريس؛ فقد يتعلم التلاميذ كثيرا من خلال زيارة ميدانية أو ندوة علمية أو معرض أو نحو ذلك، مما قد يصعب تعلمه من خلال الدروس التي تتم داخل الفصل. وكما أشرنا قبل قليل فإن نوع الأنشطة وعددها في كل درس إنما يتوقف أساساً على نوع الهدف وطبيعته، والمعلم الكفء هو الذي يستطيع اختيار العدد المناسب من الأنشطة وينوعها، بحيث لا يستغرق الدرس كله في نوع واحد من النشاط، حتى لا يؤدي ذلك إلى شعور التلاميذ بالضيق والملل، وبحيث لا تكون الأنشطة من الكثرة التي لا يجد التلاميذ معها الوقت الكافي لممارسة كل نشاط منها، بل عليه أن يتخذ بين ذلك سبيلا؛ فيوازن

بين الأنشطة وينوع فيها وفقاً لطبيعة الهدف المراد تحقيقه.

(٧) أساليب التقويم:

لا ينتهي الدرس بانتهاء تقديم المعلومات للتلاميذ، وإنما لا بد من التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية التي ضمنها المعلم خطة درسه، ولن يتم له ذلك إلا باستخدام أساليب التقويم المناسبة التي تختبر الأهداف المراد تحقيقها، فعلى سبيل المثال يمكن للمعلم أن يضمن خطة درسه أسئلة شفوية واختبارات تحريرية أو أدائية.

وعلى المعلم – أثناء تحضير درسه – أن يأخذ بمبدأ التقويم المستمر، وذلك بأن يعد أسئلة يمكن توجيهها للتلاميذ خلال المراحل المختلفة للدرس، في بدايته، أو في أثنائه، أو عند الانتهاء منه، بغرض المراجعة وتثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ. وعلى المعلم أن يلاحظ أن كل سؤال يوجهه إلى تلاميذه يجب أن يرتبط مباشرة بأهداف الدرس، وأن يكون مناسباً لمستويات التلاميذ، بجانب أن يتميز السؤال بالوضوح والتحديد، بحيث يعرف التلاميذ الإجابة المطلوبة بيسر وسهولة.

ومن أساليب التقويم المناسبة التي يمكن أن يضمنها معلم اللغة العربية خطة درسه، ما يلي:

- توجيه الأسئلة من المعلم للتلاميذ، أو من التلاميذ للمعلم، أو من بعضهم لبعض.
- تطبيق بعض المشكلات والقضايا التي وردت في الدرس على حالات جديدة.
- طلب المعلم تلخيص بعض الأفكار العامة أو استنباط بعض الدروس المستفادة من موضوع الدرس.
- إعداد تدريبات منوعة لقياس المهارات المستهدفة من الدرس.

هذا ويمكن للمعلم من خلال عنصر التقويم، أن يضمن خطة درسه المعلومات التي أمده بها التقويم، في صورة تغذية راجعة (Feed Back) للإفادة منها في تطوير خطته عند الاستعانة بها مرة أخرى.(محمد بركات، ١٤٠٤هـ، ٣٢٩-٣٣٧).

(٨) الواجبات المنزلية:

لعل معلم اللغة العربية يدرك أن التعليم والتعلم عمليتان مستمرتان لا تقتصران على ما يحدث داخل الفصل الدراسي فحسب، كما يدرك أن الوقت المخصص للدرس لا يكفي عادة لمشاركة جميع المتعلمين، لذلك كان من الضروري أن يشتمل تحضير الدرس على عدد من الواجبات المنزلية، أو التعيينات التي يكلف المعلم تلاميذه أداءها خارج الفصل، فهي خير ميدان لتطبيق مبدأ التعلم الذاتي، حيث يعتمد كل متعلم على نفسه في الحصول على المعلومات، وحل التمرينات وغيرها.

هذا، وللواجبات المنزلية صور متنوعة منها:

أ - تمارين لغوية تمثل تطبيقاً مباشرا لما درسه التلاميذ في الفصل.

ب - قراءات إضافية للتعمق في دراسة بعض جوانب الموضوع.

جـ - أنشطة لغوية في صورة مشروعات يقوم التلاميذ بتنفيذها فرادى أو جماعات.

وليس ثمة شك في أن التنويع في الواجبات المنزلية التي يحددها المعلم للتلاميذ، يعطيه فرصة طيبة لمراعاة الفروق الفردية بينهم، إلا أن عليه أن يدرك أن هذه الواجبات التي يكلف بها تلاميذه يجب أن تكون في مستوى قدراتهم، ومصوغة بلغة سهلة واضحة، بحيث يستطيع جميع التلاميذ فهمها، كما يجب أن تكون الوسائل والمصادر اللازمة لتنفيذها في متناول أيدي التلاميذ، حتى لا تشكل هذه

الواجبات عبئاً ثقيلاً عليهم، يكون مصدراً لضيقهم ونفورهم من المادة الدراسية.

أما فيما يتعلق بتوقيت إعطاء الواجبات المنزلية، فلا يُشترط أن يتم ذلك في نهاية الدرس، فربما يقتضي تحقيق هدف معين أو نقطة ما في الدرس إعطاء الواجب قبل نهاية الدرس. وعلى المعلم أن يتفادى دائماً إعطاء التلاميذ الواجب وهم يهمون بالانصراف بعد نهاية الدرس وسماع جرس الحصة؛ لأن ذلك يدل على أنه لم يُخطط لدرسه بالشكل الذي يجعله يتحكم في الزمن المتاح له، فيوظفه توظيفاً مثالياً لتحقيق أهدافه المعلنة.

هذا ويمكن لمعلم العربية أن يثبت هذا العنصر في دفتر الإعداد على النحو التالي:

*** الواجبات المنزلية للدرس اللغوي:**

أ - حل التمرين رقم ..... في صفحة .... من كتاب لغتي الخالدة المقرر.

ب - اكتب تقريراً في حدود .... عن رحلة ترفيهية قمت بها مع زملائك.

ج - احفظ الأبيات الخمسة الأولى من معلقة .... واستخرج .... صور بلاغية.

د - اقرأ الصفحات من .... إلى ..... في كتاب ...... بمكتبة المدرسة، ثم قم بتلخيصها في حدود .....

وبعد، فهذه هي أهم العناصر التي نحسب أنها أساسية لإعداد خطة درس لغوي متميز، ومن ثم لا يصح إغفالها أو التقليل من شأنها. على أننا نشير إلى أن هناك من يضيف إليها أو يحذف منها، وفقاً لخبرته في عملية التدريس، فالخطة لا تعد نهائية مهما بلغت من الجودة والإتقان، فهي تظل

مجرد تصورات نظرية، إلى أن ينزل بها المعلم الميدان، ويضعها موضع التنفيذ والامتحان.

ونؤكد – مرة أخرى – أن خطة الدرس مهما كانت جيدة ووافية، لا ينبغي أن تكون قيداً على فكر معلم اللغة العربية وإبداعه أثناء التنفيذ الفعلي للدرس، إذ بإمكانه أن يراجع نفسه ويستشير معلوماته، فيعدل في خطته وفقاً لمتغيرات الموقف التعليمي. (سعيد السعيد، ١٤٣٠هـ، ١٧٨–١٨١).

سادساً: دفتر إعداد الدرس اللغوي:

بقي أن نشير إلى أن على معلم اللغة العربية أن يُدَوِّنَ جميع العناصر السابقة في دفتر خاص، يُسمى دفتر الإعداد أو التحضير. مع الأخذ في الحسبان أن مضمون عناصر خطة الدرس ليس واحداً في جميع دروس اللغة العربية، وإنما يختلف من درس إلى آخر، وإن ظلت العناصر الأساسية واحدة، فلكل درس أهداف ومحتوى وطرق تدريس وأنشطة ووسائل وأساليب تقويم، وواجبات منزلية تختلف عن الدرس الآخر. وهذا يفرض على معلم العربية أن يُعِدَّ خطةً لكل درس من دروسه اليومية مهما كان هذا الدرس بسيطاً وسهلاً.

ويُفضل أن يسير معلم اللغة العربية في درسه وفقاً لخطته التي أعدها، على ألا تكون قيداً على تفكيره وإبداعاته كما ذكرنا من قبل، بل يجب أن تتلاءم مع ظروف درسه؛ فيضيف إليها أو يحذف منها أو يعدل فيها، بما يراه مناسباً، فالمعلم الذي لا يعرف كيف يتلاءم مع متغيرات الموقف التعليمي، ولا يعرف كيف يستجيب لطلابه ويتفاعل معهم، يقلل من قيمة درسه، ويتحول بالتالي إلى آلة يتحكم فيها دفتر الإعداد، فيظل طوال درسه مشدوداً إليه منشغلاً به، لا يستطيع مفارقته أو الخروج عن مضمونه، وينسى هذا النوع من المعلمين أن دفتر الإعداد لا يعدو أن يكون وسيلة للتذكرة وتنظيم المعلومات، ومن ثم عليه

أن يفيض عليه من علمه، دون أن يقوده ذلك إلى الخروج عن موضوع درسه وغرضه الأساس (جودت الركابي، ١٤١٦هـ، ٥٦)

ولا يخفى على فطنة معلم العربية أن للدرس اللغوي نوعين من الإعداد:

- الأول إعداد مادي، يتمثل في تحديد ما تشتمل عليه خطة الدرس من عناصر؛ كاختيار محتوى الدرس، ورسم طريقته، وبيان وسائله، وأساليب تقويمه، وتسجيل ذلك في دفتر الإعداد.

- أما الإعداد الآخر فهو نفسي، يأتي بعد إعداد الدرس، أو يصاحبه، ويتجلى في تهيئة المعلم نفسه لإلقاء الدرس، مستحضراً في ذهنه: أهدافه، ومادته، وطريقته، وأنشطته، وكيفية توجيه أسئلته، إلى غير ذلك مما يتصل بموضوع درسه. لهذا فالإعداد النفسي للتدريس أمر مهم وضروري، وقد يفوق أحيانا الإعداد المادي. وعليه لابد للمعلم الناجح أن يقوم بهذين النوعين من الإعداد، حتى يستطيع أن يؤدي درسه بنجاح وفاعلية.(عبد العليم إبراهيم، ١٩٦٨م، ٤١)

أخطاء في إعداد الدروس اللغوية:

هذا وهناك بعض الأخطاء التي يقع فيها بعض معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام عند إعداد دروسهم، نذكر منها: (محمد أحمد، ١٩٧٩م، ٢٦)

١- إهمال التحضير والدخول إلى الفصل بدون دفتر الإعداد، وهذا خطأ تربوي ينبغي على المعلم - مهما كانت خبرته وعلمه - أن يتخلص منه؛ لأن ذلك قد يعرضه لمواقف محرجة أمام تلاميذه، وأمام غيرهم من المشرفين والمسئولين.

٢- النقل من دفتر إعداد قديم، ومن مساوئ هذا المسلك أنه يقلل من علم المعلم وخبرته؛ لأنه يعتمد على معلومات قديمة دون أن يكلف نفسه

مشقة البحث والاطلاع على ما هو جديد في مجال تخصصه، فينمو علميا ومهنياً.

٣- الجمود وعدم الابتكار؛ إذ نجد بعض المعلمين يسيرون على وتيرة واحدة عند التحضير للتدريس، فيكررون ما تشتمل عليه عناصر الخطة في كل درس من الدروس، دون انتباه إلى أن هذه الإجراءات قد تتغير بتغير فروع المادة، وباختلاف موضوع الدرس، والمرحلة والموقف التعليمي نفسه.

سابعاً: نماذج خطط إعداد الدرس اللغوي:

ثمة طرق ونماذج عديدة لتنظيم إعداد خطط الدروس اليومية للغة العربية، من أشهرها الطريقتان: الأفقية (العرضية) والطولية (الرأسية):

(١) النموذج الأفقي لخطة الدرس اللغوي:

يتميز النموذج أو الطريقة الأفقية بأنها أكثر تفصيلاً؛ حيث يتم فيها تحديد كل هدف بصورة منفصلة، ثم يوضع لهذا الهدف المحتوى الدراسي الخاص به والإجراءات، والأنشطة والوسائل اللازمة لتحقيقه، كما تُحدد له أساليب التقويم المرتبطة به، والزمن المناسب لإنجازه. ولذلك فإن هذه الطريقة تساعد المعلم على تحقيق أهداف درسه هدفاً بعد آخر، وتعمل على ربطه بموضوع الدرس في إطار الزمن المحدد، وفق خطوات منطقية وموضوعية، مما يتيح الفرصة لتنظيم خطوات الدرس، وتحقيق الأهداف المنشودة.

(٢) النموذج الرأسي لخطة الدرس اللغوي:

أما الطريقة الرأسية، فلا تهتم بوضع عناصر وإجراءات تكفل تحقيق كل هدف على حدة، بل تضع الأهداف مجتمعة، ثم تأتي إجراءات الدرس وعناصره متداخلة، وهذا لا يتيح الفرصة للتأكد من أن كل هدف قد أخذ ما يستحقه من اهتمام وتركيز، مما يصعب معه الجزم بأن كل الأهداف قد تحققت.

ولعل من المفيد أن نعرض – في ختام هذا الفصل ـ النموذجين الأفقي والرأسي لخطط الدروس اليومية، متبوعين بعدة نماذج لخطط دروس لغوية تستخدم استراتيجيات تدريسية مختلفة، من أجل أن ينسج معلم اللغة العربية على منوالها عند إعداد دروسه في مختلف فروع العربية (Curzon,1990,239-242)، و(حسن الخليفة وكمال الدين هاشم، ١٤٢٥هـ، ٦٦–٦٧):

نموذج أفقي لخطة درس من الدروس اللغوية

التاريخ: / / ١٤هـ الحصة:................................... الزمن:................. الصف:......................... المادة:.................................

موضوع الدرس:..

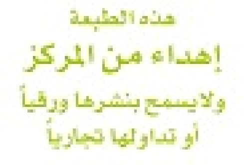
التهيئة أو التمهيد..

الأهداف السلوكية	نوع الهدف	المحتوى	إجراءات التدريس وأنشطته	الوسائل التعليمية	التقويم	الزمن

التقويم الختامي:..

الواجب المنزلي:..

الملحوظات:..



نموذج رأسي لخطة درس في اللغة العربية

التاريخ:.................. المادة:.................. الصف:......................

الحصة:.................. الفصل:................. موضوع الدرس:.............

(١) أهداف الدرس:

أ - ....

ب -...

ج -..

(٢) محتوى الدرس:

أ - ....

ب -...

ج -..

(٣) إجراءات التدريس:

أ -...................... ب .... ج -..............................

(٤) الوسائل وتقنيات التعليم:

أ -...................... ب .... ج -..............................

(٥) الأنشطة التعليمية:

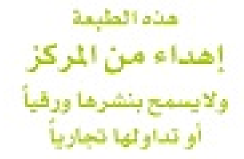
أ -...................... ب .... ج -..............................

(٦) التقويم:

أ -...................... ب .... ج -..............................

(٧) الواجبات المنزلية:

أ -...................... ب .... ج -..............................



نموذج لخطة درس في اللغة العربية باستخدام استراتيجية المحاضرة

ـ الصف:.............................. ـ المادة:...........................

ـ التاريخ:.............................. ـ الحصة:........................

ـ عنوان الدرس:...........................

ـ الأهداف:

(١)................................

(٢)................................

(٣)................................

(٤)................................

التمهيد:...

ـ العناصر الرئيسة للدرس:

(١) ....

(٢) ....

(٣) ....

(٤) ....

(٥)

ـ أمثلة توضيحية:

(١) ....

(٢) ....

(٣) ....

ـ تعريفات:

(١) ....

(٢) ....

(٣) ....

ـ عقد مقارنات:

....

....

ـ الملخص:...

ـ التقويم:...

نموذج لخطة درس في اللغة العربية باستخدام استراتيجية المناقشة
ـ الصف:.................... ـ المادة:.................   ـ التاريخ:...................... ـ الحصة:................   ـ عنوان الدرس:................................
ـ الأهداف: ١ - ....   ٢ - ....   ٣ - ....   ـ الوسائل: ١ - ....   ٢ - ....   ٣ - ....   ـ التهيئة:..   ـ الخطوات المناقشة :   س (١) ــــــــــــــــــــــــ؟   الإجابات المحتملة :   ....   س (٢) ــــــــــــــــــــــــ؟   الإجابات المحتملة :   ....   س (٣) ــــــــــــــــــــــــ؟   ....   ـ الملخص:...   ـ التقـويم:...

نموذج لخطة درس في اللغة العربية باستخدام استراتيجية الاستقصاء

ـ الصف:...................
ـ المادة:.................

ـ التاريخ:.......................
ـ الحصة:...............

ـ عنوان الدرس:..............................

ـ أهداف الدرس:

١ - ....
٢ - ....
٣ - ....
٤ - ....

ـ التمهيد:...

ـ الأدوات المستخدمة في الدرس:

١ - ....
٢ - ....
٣ - ....

- تحديد المشكلة:

....
....
....

- العمليات:

....
....
....

- المفاهيم الرئيسة:

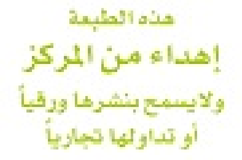
....
....
....

- النشاط الخارجي المصاحب:

....
....
....

ـ الملخص:...

ـ التقويم:...



نموذج لخطة درس في اللغة العربية باستخدام استراتيجية حل المشكلات	
ـ الصف:....................	ـ المادة:..................
ـ التاريخ:.........................	ـ الحصة:................
ـ عنوان الدرس:................................	

ـ الأهداف:
١ - ....
٢ - ....
٣ - ....
ـ التمهيد:..
ـ خطوات السير في الدرس:
١) - تحديد المشكلة وتعريفها:
ـ...
ـ...
٢) - جمع البيانات أو المادة العلمية:
ـ...
ـ...
٣)- صياغة الفروض:
ـ...
ـ...
٤)- تحليل البيانات أو المادة العلمية:
ـ...
ـ...
٥)- اختبار الفروض:
ـ...
ـ...
٦)- حل المشكلة أو النتيجة:
ـ...
ـ...
ـ التقويم:..
....

ثامناً: معايير تقويم خطة الدرس اللغوي:

بقي أن نختم هذا الفصل بمجموعة من المعايير التي يمكن لمعلم اللغة العربية أن يستند إليها في تقويم أية خطة من خطط دروسه اليومية. وقد حرصنا على أن تكون هذه المعايير شاملة للعناصر الأساسية لخطة الدرس اللغوي، حتى يأتي الحكم عليها موضوعيا ومستوعبا لكافة جوانبها. وقد وُضِعَتْ هذه المعايير في صورة استبانة، اشتملت على (٦٩) عبارة، وهي مكونة من خليتين (متوافر/ غير متوافر)، حتى يسهل على المعلم أو المحكم وضع رأيه في الخلية المناسبة.

استبانة معايير تقويم خطة درس في اللغة العربية

م	المعيـــــــــــار	متوافر	غير متوافر
	أولا: الإطار العام لخطة الدرس اللغوي:		
١	يتضمن معلومات وبيانات واضحة.		
٢	يتضمن معلومات وبيانات وافيـــة.		
	ثانيـا: أهـداف الـدرس اللغـوي:		
١	ترتبط أهداف الدرس بالأهداف العامة لمنهج اللغة العربية.		
٢	أهداف الدرس واضحة المعنى وقابلة للفهم.		
٣	تتضمن الأهداف الجوانب: المعرفية والوجدانية والمهارية.		
٤	تشتمل على مستويات متعددة: تذكر، فهم، تطبيق...إلخ.		
٥	تلبي أهداف الدرس حاجات المتعلمين واهتماماتهم.		
٦	تتنوع الأهداف لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين.		
٧	الأهداف قابلة للتحقيق في حدود إمكانات المتعلم.		
٨	تركز الأهداف على سلوك المتعلم وليس على سلوك المعلم.		
٩	تصف أهداف الدرس نتاج التعلم وليس نشاط التعلم.		
١٠	تقتصر عبارة الهدف على نتاج واحد من نتاجات التعلم المرغوبة.		
١١	أهداف الدرس قابلة للملاحظة والقياس والتقويم.		
	ثالث: محتوى الدرس اللغوي:		
١	يرتبط محتوى الدرس اللغوي بأهداف المنهج.		

م	المعيـــــــــــــــار	متوافر	غير متوافر
٢	يراعي محتوى الدرس اللغوي ميول المتعلمين وحاجاتهم.		
٣	يرتبط محتوى الدرس اللغوي بواقع المتعلم.		
٤	محتوى الدرس اللغوي صادق وذو دلالة.		
٥	محتوى الدرس اللغوي وظيفي ومهم للمتعلم.		
٦	محتوى الدرس اللغوي مناسب للزمن والظروف الأخرى.		
٧	هناك توازن بين شمول محتوى الدرس اللغوي وعمقه.		
٨	يتحقق في محتوى الدرس اللغوي معيار الاستمرار.		
٩	يتحقق في محتوى الدرس اللغوي معيار التتابع.		
١٠	يتحقق في محتوى الدرس اللغوي معيار التكامل.		
١١	يتحقق في محتوى الدرس معيار التوازن بين الترتيبين المنطقي والنفسي.		
١٢	يتيح تنظيم محتوى الدرس اللغوي استخدام أكثر من طريقة للتعلم.		
	رابعـا: طريقــة التدريس:		
١	طريقة التدريس ملائمة لأهداف الدرس اللغوي ومحققة له.		
٢	طريقة التدريس محققة للمحتوى اللغوي وقادرة على نقله للمتعلمين.		
٣	ملائمة لمستوى المتعلمين ومثيرة لميولهم نحو الدرس اللغوي.		
٤	تراعي مابين المتعلمين من فروق الفردية في القدرات والاستعدادات.		
٥	تحرص على إيجابية المتعلم وتدعم نشاطه، واستقلاليته، وجدة تفكيره.		
٦	تربط المتعلم بمصادر المعرفة المختلفة؛ للحصول عليها، واستيعابها.		
٧	تتسم الطريقة بالتوازن والشمول لجوانب شخصية المتعلم.		
٨	تحقق بهجة التعلم ومتعته؛ بحيث لا يشعر المتعلم بالملل والإحباط.		
٩	تشيع روح الألفة والصداقة والمودة والاحترام بين المعلم والمتعلمين.		
١٠	تكون طريقة التدريس اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة.		
١١	تذلل صعوبات التعلم؛ فتراعي خصائص المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية.		
	خامسا: الوسائل وتقنيات التعليم:		

م	المعيـــــــــــــــار	متوافر	غير متوافر
١	الوسيلة مناسبة للأهداف اللغوية للدرس.		
٢	مناسبة لطبيعة المتعلم، وقدراته وعمره الزمني.		
٣	متوافرة بالمدرسة، أو مجهزة من قبل المعلم، أو من قبل الطلاب.		
٤	الوسيلة صالحة للاستخدام من قبل المعلم وتلاميذه.		
٥	الفصل الدراسي مهيئ لعرض الوسيلة التعليمية.		
٦	دقيقة فيما تنقله من معلومات، وصادقة لا توحي بفكرة خاطئة.		
٧	بسيطة لا تعقيد فيها، يسهل على المتعلم متابعتها، والتفاعل معها، والتعلم منها.		
٨	متقنة؛ تجمع بين دقة الصنع وكفاءة العمل، مع جاذبية الشكل وجمال المظهر.		
٩	متنوعة؛ تخاطب أكثر من حاسة للمتعلم، وتراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية.		
١٠	مرنة؛ تتيح للمعلم والمتعلم إمكانية تطويرها لخدمة أهداف تعليمية، أو موضوعات دراسية، أو فئات أخرى من المتعلمين.		
١١	شائقة في ذاتها، تثير اهتمام التلاميذ وتجذبهم إلى الدرس.		
١٢	يتوافر فيها عنصر الأمان؛ فلا تتسبب في أية أضرار للمعلم ولا للتلاميذ.		
	سادسا: الأنشطة التعليمية:		
١	الأنشطة التعليمية مرتبطة بأهداف الدرس اللغوي.		
٢	مناسبة للمحتوى الذي يقوم المعلم بالتخطيط لتدريسه.		
٣	اقتصادية قليلة التكلفة تناسب إمكانات المدرسة.		
٤	تناسب قدرات المتعلمين وإمكاناتهم.		
٥	تتناسب مع ميول المتعلمين واهتماماتهم.		
٦	تتسم بالتنوع؛ فلا يكرر المعلم الأنشطة نفسها، من درس إلى آخر.		
	سابعا: أساليب التقويم:		

م	المعيـــــــــــــــار	متوافر	غير متوافر
١	يرتبط التقويم بأهداف الدرس اللغوي.		
٢	التقويم مستمر وملازم لعملية التدريس من بدايتها حتى نهايتها.		
٣	يراعي التقويم ما بين المتعلمين من فروق فردية.		
٤	التقويم شامل لجميع أهداف الدرس، ولكافة مستوياتها، وجوانبها: المعرفية والوجدانية والمهارية.		
٥	يشتمل التقويم على جميع الأدوات المتاحة كالاختبارات التحريرية والأسئلة الشفهية وبطاقات الملاحظة، وغيرها.		
٦	تتوافر في أدوات التقويم صفات: الصدق والثبات والموضوعية والتمييز.		
٧	التقويم إنساني يهدف لمساعدة المتعلمين على النمو الشامل.		
٨	التقويم اقتصادي من حيث: الوقت والجهد والتكلفة.		
	ثامنا: الواجبات المنزلية:		
١	الواجبات المنزلية مرتبطة بأهداف المقرر الدراسي.		
٢	تسهم بفعالية في تحقيق أهداف الدرس اللغوي.		
٣	تصاغ الواجبات بلغة واضحة ومفهومة للمتعلمين.		
٤	متنوعة لتقابل الفروق الفردية بين المتعلمين.		
٥	ممكنة التنفيذ حتى لا تنفر المتعلمين من القيام بها.		
٦	شائقة وجاذبة لانتباه المتعلمين واهتمامهم.		
٧	واقعية ووظيفية وذات فائدة للمتعلمين.		

مراجع الفصل الثاني

١ - إبراهيم محمد الشافعي وآخران، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٧هـ.

٢ - جابر عبد الحميد جابر، التدريس والتعلم الأسس النظرية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨م.

٣ - جابر عبد الحميد جابر، وسليمان الخضري الشيخ، وفوزي أحمد زاهر، مهارات التدريس، دار النهضة، القاهرة، ١٩٨٢م.

٤ - جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، ٢٠٠١م.

٥ - جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي الفعال، دار عمار، عمان،١٩٩١.

٦ - جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٦هـ.

٧ - حسن جعفر الخليفة، التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الثانية، ١٤٢٣هـ.

٨ - حسن جعفر الخليفة، فصول في تدريس اللغة العربية، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الرابعة،١٤٢٥هـ.

٩ - حسن جعفر الخليفة، مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة التاسعة، ١٤٣٦هـ.

١٠ - حسن جعفر الخليفة، وضياء الدين محمد مطاوع، استراتيجيات التدريس الفعال، مكتبة المتنبي، الدمام، ١٤٣٦هـ.

١١ - حسن جعفر الخليفة، وضياء الدين محمد مطاوع، مدخل إلى التدريس، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٣٣هـ.

١٢ - حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية، الكتاب الثاني، عالم الكتب، القاهرة، ١٤١٩هـ.

١٣ - حسن شحاتة، وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار اللبنانية، ١٤٢٤هـ.

١٤ - حسين راضي عبد الرحمن عبيد، طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث، مكتبة الخبتي الثقافية، بيشة، ١٤٢١هـ.

١٥ - حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي، المناهج: المفهوم العناصر الأسس التنظيمات التطوير. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م

١٦ - رالف تايلور، أساسيات المناهج، ترجمة أحمد خيري كاظم، وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٢م.

١٧ - سام عمار، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢٣هـ.

١٨ - سعيد محمد محمد السعيد، مهارات التدريس الأساسية للمعلم، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٣٠هـ.

١٩ - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس: المفهوم التدريب الأداء، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٣م.

٢٠ - صبحية عبد الحميد علي الشافعي، طرق وإستراتيجيات التدريس: التطبيقات في مجال الاقتصاد المنزلي، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٣٠هـ.

٢١ - صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ١٤٢٥هـ.

٢٢ - عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، الطبعة السابعة، ١٩٦٨م.

٢٣ - عبد الفتاح سعد عبد الرحمن، وحمد عبد الكريم الخرب، المرشد التربوي في إعداد الدروس اليومية، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الثانية، ١٤٢٧هـ.

٢٤ - علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٦هـ.

٢٥ - غازي مفلح، دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٢٨هـ.

٢٦ - كمال الدين محمد هاشم، كفايات المعلم التدريسية في تخطيط المناهج تنفيذ التدريس التقويم في التدريس، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٢٥هـ.

٢٧ - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ١٤٢٥هـ

٢٨ - كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٤٢٥هـ.

٢٩ - ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المناهج ومنظومة التعليم، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الثانية، ١٤٢٩هـ.

٣٠ - مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، الجزء الأول، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا، الطبعة الثانية، ١٩٧٢م.

٣١ – محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، الجزء الثاني، دار القلم، الكويت، الطبعة السادسة، ١٤٠٤هـ.

٣٢ – محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة السادسة، ١٩٧٩م.

٣٣ – المركز التربوي للتأهيل والتدريب، دليل نموذج الدرس، وزارة التربية والتعليم، البحرين، ١٩٧٧م.

٣٤ – المركز الوطني للقياس والتقويم، المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الرياض، ١٤٣٣هـ.

٣٥ – يحيى إبراهيم يحيى عسيري، «دراسة تحليلية لمحتوى تحضير الدروس لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة في ضوء معايير مختارة» رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٩هـ.

36 - Curzon,L.B. Teaching Further Education, Cassell Educational Limited, London, 4th ed, 1990.

37 - Hunkins, Francis. Curriculum Development: Program Improvement. Charles E. mettill Publishing Co., Columbus, Ohio 1980.

38 - Robert,F.Mager. Preparing Instructional Objectives. Fearon Publishers Inc.,California.Second Edition, 1975.

الفصل الثالث

معايير تنفيذ الدرس اللغوي، ودعمه، وتعزيزه

د. حسن أحمد مسلم
أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية المساعد
جامعة الملك خالد - كلية
التربية

مقدمة:

يدفع المرء إلى التدريس ميلٌ داخلي تجاه تلك المهنة، واستعدادٌ فطري يتجلى في امتلاك صفاتٍ معينة مثل قوةِ الشخصية، والثقةِ بالنفس، والقدوةِ الحسنة، والبديهة، وفصاحة المنطق، وقوةِ الصوت، وحبِ التعامل مع الآخرين ومساعدتهم. ثم يأتي بعد ذلك الإعداد العلمي المهني والتربوي في الكليات والجامعات قبل العمل في التدريس، وتأتي البرامج التدريبية خلاله لتتوج قدراته ومهاراته وتُعينه على أداء عمله على الوجه المنشود. ولابد إذن للمعلم الراغب في النجاح في عمله من الإلمام بمبادئ التعليم وأهدافه وأخلاقه، وبمجموعة من المهارات التربوية، وبمعايير الأداء المهني الجيد؛ حتى يستطيع أن ينجح في مهمته، ويوفق في رسالته.

والمعلم الناجح هو من يمر بتلك الخبرات بوعي وهمة وإتقان، فينطلق من مبادئ صحيحة، وأهداف شاملة سليمة، ويكونُ دقيقاً في تنفيذه لمهارات التدريس، وحاذقاً في معايير أدائه المهني، ومتقناً لكفايات المعلم الفعالة. فليست مهمة المعلم الحقيقية في إنهاء موضوعات المقرر، ولكن مهمته في جعلها اكتشافاً ممتعاً ومحبباً للطلاب؛ للوصول إلى غاية التعليم السامية في تكوين

الطالب المسلم الواعي، الملم بالمعارف والمهارات والسلوكيات البناءة، النافع لنفسه ولمجتمعه ووطنه وللإنسانية جمعاء.

وعلى الرغم من أن الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد على أهمية مشاركة الطلاب في النشاط اللغوي الصفي، وتقدم استراتيجيات للتعلم النشط التي تعتمد على نشاط الطلاب، وتؤكد على أنه ينبغي على المعلم أن يقلل من مقدار حديثه في أثناء التدريس؛ فإن هناك مواقف كثيرة تتطلب من المعلم أن يضطلع بالدور الرئيس فيها. فبغض النظر عن المستوى التعليمي الذي يدرس فيه المعلم فهناك حاجة دائمة لعرض قواعد لغوية جديدة، وحقائق ومفاهيم ومبادئ لغوية لم يسبق للطلاب أن تعلموها، وهناك حاجة إلى شرحها وتوضيحها وبيانها لهم. كل ذلك وغيره الكثير يتطلب من المعلم أن يقوم بدورٍ كبير داخل الصف وخارجه؛ ونتيجة لذلك فإن المعلم بحاجة إلى اكتساب مهارات عرض الدرس وتنفيذه، وإتقان معايير الأداء المهني الجيد.

فمهارات التدريس، ومعايير الأداء المهني هي الأداءات والنشاطات التعليمية التي يقوم بها المعلم داخل الصف أو خارجه بقصد نجاح العملية التعليمية. وهي تشكل القرارات يحدد فيها المعلم ما سيقوم به هو من أعمال، وما سيقوم به الطلاب من أفعال، ويحدد مدى تسلسل هذه الأعمال والأفعال وتتابعها خلال ساعات أو دقائق الدرس المتاحة، وما سيحتاجه من وسائل وخامات وأدوات، كل ذلك في إطار نظرةٍ واعيةٍ فاحصة للأهداف التعليمية اللغوية، ودرايةٍ كاملة بالمحتوى اللغوي. وهذا ما سنستعرضه في هذا الفصل، مستفيدين من وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وفي ضوء المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية التي حددها المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة.

وبدايةً فإنه لا يخفى على أحد أن لكل مهنة مبادئها التي تمكن صاحبها من ممارستها بنجاح وفاعلية، وكذلك الحال بالنسبة لمهنة التدريس، فلها أيضاً العديد من المبادئ التي يتعين على المعلم مراعاتها والتمسك بها؛ حتى يستطيع ممارسة التدريس بنجاح وفاعلية، وإلا تعرض للفشل في ذلك، ومن المبادئ المرتبطة بمعلم اللغة العربية ما يلي:

١- إن المتعلم يتعلم اللغة بمقدار مشاركته اللغوية - داخل الصف أو خارجه - مما يستلزم تشجيعه على استخدام اللغة وإجراء التطبيق النحوي واللغوي، وإشراك أكبر عدد من المتعلمين في ذلك.

٢- التدعيم الإيجابي المتمثل في التشجيع والمديح أكثر تأثيراً في تعليم اللغة من التدعيم السلبي، حيث إن العقاب واللوم كثيراً ما يؤدي إلى نفور المتعلمين من المعلم ومن اللغة أيضاً.

٣- يزداد احتمال انتقال أثر التعلم والتدريب اللغوي (أي استخدام ما يتعلمه المتعلم لغوياً داخل المدرسة في المحيط الخارجي) عندما يكون المتعلم راغباً في التعلم اللغوي، كذلك عندما يكون التأكيد على الجوانب الوظيفية والاتصالية في مناهج اللغة العربية، وليس على الحقائق والقواعد المجردة فقط.

٤- الموضوعات اللغوية والنصوص القرائية التي لها معنى عند المتعلم تكون أسهل تعلماً وأبقى أثراً من تلك الموضوعات والنصوص التي تكون بعيدة عن إدراكه وليست لها علاقة بحياته.

٥- يتعلم المتعلم الأشياء المحسوسة قبل المجردة، والخبرات القريبة قبل البعيدة، والأشياء السهلة قبل الصعبة؛ ولذا يجب أن يسير معلم اللغة العربية في التدريس اللغوي وبصفة خاصة الموضوعات النحوية والصرفية، من السهل إلى الصعب أو الأقل منه سهولة، ومن البسيط

إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المعقول، ومن الجزيئات إلى الكليات، ومن غير المحدود إلى المحدود.

٦- يكون التعلم اللغوي أسهل عندما يكون الغرض أو الهدف منه واضحاً لدى المتعلم.

٧- يكون التعلم اللغوي أسهل وأبعد أثراً عندما تكون بيئة المتعلم غنية بالمثيرات اللغوية وبمحفزات استخدام اللغة وتطبيقها وتوظيفها.

٨- غالباً ما يتعلم المتعلم في دروس اللغة العربية أموراً لغوية ربما لم تخطر على بال المدرس، وربما لم يفكر فيها عند تخطيطه للدرس. لذا لابد أن ينتبه المعلم ويهتم بأسئلة المتعلمين وملاحظاتهم وما يثيرونه داخل الصف من جوانب وأمور لغوية.

٩- تدريس موضوعٍ أو درس لغوي بشكلٍ عميق يكون تعلمه أفضل وأبقى أثراً من تدريسه بشكلٍ سطحي. وهذا يجعل من تدريس موضوعات لغوية قليلة بشكل عميقٍ أفضل من تدريس موضوعات أكثر عدداً وبشكل سطحي.

١٠- تذكر القواعد اللغوية بعد قراءتها والتفكير فيها وتوظيفها يزيد من تعلم تلك القواعد أكثر من إعادة قراءتها.

١١- التدريس اللغوي المخطط يُعطي تعلماً لغوياً أفضل.

١٢- غالباً ما يتعلم المتعلم ما يهتم به معلمه. فإذا كان المعلم يؤكد استظهار القواعد اللغوية والصرفية في اختباراته أو يهتم بدراسة جزءٍ لغوي معين أكثر من جزءٍ آخر نرى أن المتعلم يندفع في ذلك الاتجاه. لذلك ينبغي أن يؤكد معلم اللغة العربية الناجح في اختباراته على الأسئلة التي تتطلب من الطالب التفكير السليم والتطبيق والتوظيف اللغوي

الصحيح وليس الحفظ، وذلك بغية توجيه المتعلمين نحو ذلك النوع من التفكير والتطبيق.

١٣- يتعلم المتعلم اللغة من زملائه. وهذا يؤكد أهمية العمل الجماعي وتبادل الحديث والاستماع والقراءة والكتابة بين المتعلمين بعضهم بعضاً. لذا يفضل أن يقسم المعلم المتعلمين إلى مجاميع صغيرة تقوم بصورة متكاملة بأداء فعاليات ونشاطات تعليمية لغوية متنوعة.

١٤- يتعلم المتعلم اللغة بشكل أكثر فاعلية عندما يختار الموضوعات القرائية والكتابية والتعبيرية مما يريد دراسته.

هذه بعض المبادئ العامة في تدريس اللغة، التي على المعلم أن يسعى إلى اكتسابها، كما يتعين عليه مراعاتها والتمسك بها. ومعايير تنفيذ الدرس اللغوي ودعمه وتعزيزه، شأنها شأن تلك المبادئ حيث إنها لا تُولد مع المعلم، وهي غير موجودة في جيناته الوراثية، وإنما هو في حاجة ماسة إلى تعرفها واكتسابها عن طريق التعليم والتدريب والخبرة. وتشير المعايير المهنية لمعلمي اللغة العربية التي حددها المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة إلى ما يجب على المعلم معرفته والقيام به، وهي بذلك تتضمن مدىً واسعاً من المعارف والمهارات والقيم التي يحتاجها المعلم، وينبغي عليه إتقانها ليكون فاعلاً في مهنته وملماً بمتطلباتها المعرفية والتطبيقية، كما أنها تعد أساسية للقيام بمهامه المهنية بكفاية واقتدار. وتتسم المعايير بتركيزها على مهمات أدائية ومخرجات يتوقع إتقانها من قبل المعلمين.

وفيما يلي سيتم تناول معايير تنفيذ الدرس اللغوي، ودعمه، وتعزيزه في ضوء تقسيمها إلى معايير رئيسة يعتمد كلٌّ منها على الآخر، ويندرج تحت كل معيار منها عددٌ من المعايير الفرعية التي تحدد ما ينبغي على المعلم معرفته والقدرة

على أدائه ضمن نطاقه، وتُفصَّل تلك المعايير بعدد من السلوكيات و الأداءات التي تعبر عن المؤشرات التي تُغطي محتوى كل معيار وتمثّل نطاقه.

المعايير الرئيسة لتنفيذ الدرس اللغوي، ودعمه، وتعزيزه:

١- معيار تهيئة غرفة الدرس اللغوي.

٢- معيار إدارة اللقاء اللغوي الأول.

٣- معيار إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس اللغوي الجديد.

٤- معيار التهيئة الحافزة للدرس اللغوي.

٥- معيار عرض الدرس اللغوي، وشرحه.

٦- معيار تدريب الطلاب على المهارات اللغوية المستهدفة في الدرس اللغوي.

٧- معيار ربط الدرس اللغوي ربطاً يحقق تكامل اللغة، واستمرار الخبرات التربوية فيها.

٨- معيار توظيف الأنشطة اللغوية الوظيفية، والإبداعية توظيفاً مناسباً.

٩- معيار استخدام السبورة المدرسية استخداماً صحيحاً في الدرس اللغوي.

١٠- معيار استخدام طرائق، وأساليب تدريسية مناسبة للدرس اللغوي.

١١- معيار تنفيذ العروض اللغوية التطبيقية، والوظيفية.

١٢- معيار تنفيذ التدريس الاستكشافي الموجه للدرس اللغوي.

١٣- معيار الاستحواذ على الانتباه للدرس اللغوي (تنويع المثيرات).

١٤- معيار استثارة الدافعية للتعلم اللغوي.

١٥- معيار حيوية المعلم في أثناء تنفيذ الدرس اللغوي.

١٦- معيار التفاعل اللفظي، وغير اللفظي في الدرس اللغوي.

١٧- معيار استخدام الوسائل في تعلم الدرس اللغوي.

١٨- معيار صياغة الأسئلة اللغوية، وطرحها، ومعالجتها.

١٩- معيار تعزيز تعلم الدرس اللغوي.

٢٠- معيار ضبط النظام داخل الصف.

٢١- معيار تلخيص الدرس اللغوي.

٢٢- معيار تعيين الواجبات اللغوية المنزلية، ومعالجتها.

٢٣- معيار غلق الدرس اللغوي.

وسنتناول في الصفحات القادمة توضيح المعايير الرئيسة السابقة، وما يندرج تحتها من معايير فرعية، والمؤشرات التي تغطي محتوى كل معيار بشيءٍ من التفصيل:

١ – معيار تهيئة غرفة الدرس اللغوي:

المقصود بغرفة الدرس المكان الذي يدور فيه الدرس اللغوي، سواء كان ذلك في الصف أو غرفة عرض أو مسرح أو قاعة، ويُقصد بتهيئة غرفة الدرس اللغوي مجموعة من السلوكيات و الأداءات التي يقوم بها المعلم بسرعة وقدرة ودقة؛ لجعل الصف مريحاً مبهجاً وميسراً لتلقي الدرس اللغوي، والتفاعل معه.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها تهيئة غرفة الدرس اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يهتم بإضاءة الحجرة عند دخوله، ويتحكم في تهويتها.

- يعدل من درجة حرارة الغرفة، من خلال النوافذ، أو الاستعانة بالمكيف (إن وُجد).
- يُحد من درجة الضوضاء إن أمكن، سواء كانت ضوضاء خارجية فيقوم بإغلاق النوافذ أو الباب، أو ضوضاء داخلية من الطلاب أنفسهم فيتعامل معها.
- يعدل من درجة صوته وفقاً للمقام اللغوي، وبحيث لا يكون مرتفعاً مزعجاً، ولا منخفضاً لا يسمعه بعض الطلاب.
- يعدل من مكان وقوفه بالصف، بحيث يكون في مكان يراه الطلاب جميعهم وهو يراهم بسهوله.
- يعدل من وضع السبورة إن كانت متحركة أو شاشة العرض؛ حتى يراها الطلاب جميعهم بوضوح.
- ينظم أثاث الغرفة وكيفية مواجهة الطلاب للسبورة.
- يحرص على تنظيم جلوس الطلاب، كأن يوزع الطلاب على الصف حسب أطوالهم، أو بالشكل الذي يسمح بسهولة المرور والحركة داخل الصف.
- يوفر الوسائل المعينة والمستخدمة في الدرس اللغوي.
- يعمل على نظافة غرفة الصف، وتجميل المكان بقدر المستطاع.

٢- معيار إدارة اللقاء اللغوي الأول:

هو مجموعة السلوكيات و الأداءات التي يقوم بها المعلم عند أول لقاء لغوي يجمعه مع طلابه، بغرض إجراء حالة من القبول والتفاهم والتواصل اللغوي معهم من البداية، وبغرض تعريفهم بالمقرر الدراسي، وكيفية تدريسه وتقويمه والقواعد الصفية المتبعة في إدارة الصف.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها تهيئة اللقاء اللغوي الأول، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يذهب إلى الصف مبكراً قبل الموعد المحدد، ويظهر عليهم بمظهر لائق.
- يحرص أن يدخل الصف مبتسماً، ويلقي السلام على الطلاب.
- يحرص على استخدام اللغة العربية الفصحى البسيطة مع الطلاب من بداية اللقاء.
- يحرص على كسر حاجز الخوف من اللغة لدى طلبته، بحيث يبدأ الألفة والتواصل والتفاعل من أول وهلة، ويحببهم في اللغة.
- يقف في مقدمة الصف بحيث يرى الطلاب جميعهم، ويرونه.
- يبدأ بالعبارات الافتتاحية من القرآن الكريم، أو الحديث النبوي، أو الأبيات الشعرية، أو الأقوال المأثورة.
- يتبادل الحديث الودي بين الطلاب، ومع بدء الساعة الدراسية.
- يعرف نفسه للطلاب، ويتعرف أسماءهم.
- يطرح اسم المادة اللغوية، ونتائج الطلاب من قبل في المادة، وتوقعاته من طلابه الحاليين.
- يتحدث تفصيلاً عن المنهج اللغوي، وقيمة اللغة، وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع.
- يسمح للطلاب بتوجيه استفسارات حول المنهج اللغوي المقرر، والصعوبات اللغوية التي واجهتهم من قبل.
- يبدأ في طرح الأحكام التنظيمية والقواعد الصفية، وإلقاء بعض التعليمات الضرورية على الطلاب.

• ينبه من يتحدث أو ينشغل في أثناء الدرس.

• يذكر عبارات تحمل الأمنيات الطيبة لهم، ويحثهم على السعي لتعلم اللغة بشكلٍ صحيح.

• يساعد الطلاب ويحثهم على التحدث باللغة العربية الفصحى البسيطة، والسعي لتوظيفها.

• ينهي اللقاء بعبارات تحمل الأمنيات الطيبة للطلاب بالتوفيق والتفوق.

٣- معيار إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس اللغوي الجديد:

هو مجموعة السلوكيات والأداءات التي يقوم بها المعلم قبل بدء تعلم الدرس اللغوي الجديد، وتتم في الدقائق الأولى من الساعة الدراسية، ويكررها المعلم عادة في معظم دروسه وفقا لنهجه الخاص.

ومن أهم السلوكيات و الأداءات التي يمكن للمعلم بها إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس اللغوي الجديد، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

• يتعرف الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم لغوية، ويقدم لهم الدعم والمساعدة المطلوبة.

• يعرف مدى جاهزية الطالب للتعلم اللغوي، وأثر نمو أحد الجوانب في الجوانب الأخرى.

• يعرف كيفية توظيف معرفته بخصائص نمو الطلاب؛ لتسهيل الخطوة القادمة لنموهم في الدرس اللغوي الجديد.

• يبين أثر المعرفة السابقة على التعلم الحالي للدرس اللغوي الجديد أو المستقبلي للطلاب وكيفية الاستفادة منها لبناء تعلم لغوي راسخ.

- يوضح مدى تأثير مهارات الطلاب واهتماماتهم واتجاهاتهم وحاجاتهم على التعلم الحالي للدرس اللغوي الجديد.
- يعمل على بناء جسر التواصل اللغوي مع الطلاب؛ بغرض تعزيز العلاقات الشخصية.
- يعمل على تفريغ أية شحنة انفعالات سالبة عند الطلاب حول اللغة؛ مما قد تؤثر سلباً على تعلمهم للدرس اللغوي الجديد.
- يحرص على مراجعة الدرس اللغوي السابق، ويسأل الطلاب عن أية استفسارات حوله.
- يتابع أداء الطلا ب للواجبات المنزلية، والأنشطة المكلفون بها والمرتبطة بالدرس السابق، أو الدرس الجديد.
- يعيد تدريس بعض نقاط الدرس اللغوي السابق إذا شعر أن هناك صعوبات لدى الطلاب في فهم هذه النقاط.
- يحرص على ألا يشغله شاغل عندما يدخل الصف، ولا يسرع في أن يدير ظهره للطلبة لكتابة عنوان الدرس اللغوي الجديد، ولا يبدأ في الشرح قبل أن يعطي أهمية لأحداث ما قبل التدريس.
- يعطي اهتماماً للطلاب كبشر من حيث اهتماماتهم ومشاغلهم وحالتهم الانفعالية.
- يوزع بمعاونة الطلاب الكتب المدرسية والدفاتر بعد تصحيحها.
- يعطي الطلاب فسحه صغيرة من الوقت، ريثما ينتهون من إخراج الكتب والحديث الجانبي مع الزملاء.

- يلجأ إلى إحدى وسائل ضبط النظام، إذا لم يصمت الطلاب خلال فترة وجيزة.
- يجيب عن أية أسئلة لغوية يطرحها الطلاب سواء متعلقة بالدرس الجديد أو غيره من الدروس.
- يشجع الطلاب على القيام بالأنشطة اللغوية والاشتراك في المسابقات الأدبية.
- يتولى إخبار الطلاب بأية تعليمات جديدة، ويقدم التعليمات التي تحذرهم من ممارسات أية سلوكيات خطأ، ويقوم ببعض الأعمال الإدارية كحصر حضور الطلاب وغياب بعضهم في أقل وقتٍ ممكن، ويقدم كذلك التعليمات التي تخص مواعيد الاختبارات.

٤- معيار التهيئة الحافزة للدرس اللغوي:

هو مجموعة السلوكيات و الأداءات التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة وقدرة علي التكيف مع معطيات المواقف التدريسية في مستهل تعلم الطلاب للدرس اللغوي الجديد، أو أحد عناصره، بقصد وضعهم في حالة استعداد للتعلم اللغوي الصحيح، وتنفيذ سبل نقل الطلاب من الجو النفسي الذي كان مسيطراً عليهم من قبل إلى جوٍ ملائم للدرس اللغوي، وبحيث يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول وتكون مواتية لمعايشة الخبرة اللغوية، وبحيث يكونوا مشاركين للمعلم وصولاً لتحقيق الأهداف.

ويعتقد البعض بأن التهيئة تتم فقط في بداية الدرس، وهذا التصور غير صحيح، ذلك أن الدرس اللغوي عادةً ما يشمل عدة أنشطة متنوعة، يحتاج كل منها إلي تهيئة مناسبة حتى يتحقق الغرض منه، ويكون الانتقال من عنصرٍ لآخر انتقالاً تدريجياً ومحققاً للهدف المرجو، لذا ينبغي على معلم اللغة العربية

أن يكون حريصاً على تهيئة طلابه وحريصاً أيضاً على تنويع أساليب التهيئة فيختار ما يناسب درسه وعناصره، حتى يضمن الاحتفاظ بانتباه الطلاب طوال الدرس.

وينبغي أن يكون التمهيد شائقاً ومثيراً للطلاب، ومرتبطاً بالأهداف ومطالب التعلم اللغوي السابق، وأن يكون ملائماً لموضوع الدرس اللغوي الجديد، وأن يكون بنائياً بحيث يستعان منه بخبرات الطلاب السابقة للربط بينه وبين خبرات الدرس اللغوي الجديد.

ويمكن تصنيف التهيئة إلي ثلاثة أنواع هي:

١ - **التهيئة التوجيهية:** وتستخدم لتوجيه انتباه الطلاب نحو موضوع الدرس اللغوي الجديد، أو إثارة اهتمامهم به. فيلجأ إليها المعلم لتوجيه انتباه الطلاب نحو موضوع الدرس، باستخدام أساليب عديدة: كأن يطرح أسئلة، أو يوظف حدثاً جارياً، أو يعرض نموذجاً أو شيئاً، أو يمارس نشاطاً معيناً، أو يحكي قصةً أو طرفة، أو يربط درسه بما سبق تدريسه... إلى غير ذلك من أساليب.

٢ - **التهيئة الانتقالية:** وتستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة اللغوية التي سبقت معالجتها إلي المادة اللغوية الجديدة، أو من نشاط لغوي إلي نشاط آخر، أو الانتقال من موضوع إلى موضوع آخر. ويعتمد المعلم عادةً في هذا النوع من التهيئة على الأمثلة والأنشطة التعليمية التي يعرف أن طلابه مولعون بها، وحريصون على ممارستها؛ وذلك لتحقيق الانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى حتى نهاية الدرس.

٣ - **التهيئة التقويمية:** وتستخدم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلي أنشطة أو خبرات لغوية جديدة، ويعتمد هذا النوع من التهيئة – إلى

حدٍ كبير- على الأنشطة المتمركزة حول الطالب، وعلى الأمثلة التي يقدمها المعلم لإظهار مدى تمكنه من المادة الدراسية.

ومن الأساليب المتبعة في التهيئة :

١ - **طرح الأسئلة التحفيزية**، حول موضوع الدرس اللغوي الجديد ويتلقى المعلم الإجابات من الطلاب. وبعد الانتهاء من الإجابة يقول المعلم لطلابه عنوان الدرس الجديد ثم يسجله علي السبورة، ويبدأ في تدريس نقاطه أو عناصره.

٢ - **حكاية القصص على الطلاب**، وبعد سرد القصة يناقش المعلم طلابه في أحداثها. ومن خلال المناقشة يتوصل الطلاب إلي عنوان الدرس، ثم يسجل المعلم العنوان علي السبورة ويبدأ في تدريس الموضوع.

٣ - **عرض وسيلة تعليمية، أو تقديم منظم متقدم في صورة لفظية**، أو في صورة خريطة مفاهيم، أوكأن يبدأ المعلم الدرس بعرض منظم متقدم مكتوب على السبورة أو لوحة ورقية أو معروضاً بجهاز OHP. أو تقديم صورة أو رسم أو عينة أو فيلم قصير له صلة بموضوع الدرس اللغوي أو إحدى نقاطه، أو تحوي عدداً من المناظر والمشاهد الكونية من عالم الحشرات أو النبات، أو الحيوان، أو الفلك لتدل على عظيم صنع الله تعالى وإبداعه وتكون مدخلاً للحديث في هذا الموضوع، وبعد ذلك يكتب موضوع الدرس اللغوي على السبورة ويبدأ في تدريس عناصره وأفكاره.

٤ - **عرض أحداث جارية**، كاستخدام واقع المسلمين أو صور لما يحدث في الواقع العربي والإسلامي للتمهيد لغزوة من الغزوات مع اليهود، وغيرها من أحداث، ثم يتناقش المعلم فيها مع طلابه، وبعد المناقشة يتوصل الطلاب إلي عنوان الدرس، ثم يكتب المعلم عنوان الدرس علي السبورة ويبدأ في تعليمهم نقاطه أو عناصره.

٥ - تقديم بعض الآيات القرآنية، أو الأحاديث النبوية الشريفة، أو الأقوال المأثورة، أو الأبيات الشعرية.

٦ - ربط موضوع الدرس السابق بالدرس الجديد، ومراجعة المعلومات السابقة، وفيها يقوم المعلم بطرح عدة أسئلة للطلاب للتأكد من تذكرهم وفهمهم للمعلومات السابقة التي ينبني عليها الدرس اللغوي الحالي وهذا النوع من التمهيد مهم عند القواعد النحوية، حيث إن استرجاع القواعد السابقة مهم في التهيئة والربط بين القواعد جميعها.

٧ - تركيز وجذب الانتباه، فيقوم المعلم بتركيز انتباه الطلاب على موضوع الدرس، وجذب انتباههم إليه، فلابد أن يتأكد المعلم بأن الجميع في حالة استعداد كامل لتلقي أو مناقشة المعلومات، فقد يسأل المعلم أحد الطلاب عن اسم موضوع الدرس الذي يتم تناوله، وقد يخص طالب بعينه لأنه مشغول لينبهه «يا فلان انتبه لما أقول» «يا أحمد.... ما موضوع درسنا اليوم؟»، ولقد استخدم رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه الطريقة في مواضع متعددة: في حديث عبد الله بن عباس: يا غلام: إني أعلمك كلمات.... وفي حديث آخر» يا غلام: سم الله، وكل بيمينك وكل مما يليك».

٨ - التمهيد بذكر أهداف الدرس، وفيها يقوم المعلم بذكر أهداف الدرس في بداية الحصة، وهذا من شأنه أن يعمل على توجيه الطلاب نحو تحقيق هذه الأهداف، أو ذكر عناصر الدرس أو كتابتها على السبورة.

٩ - ذكر الأحداث التاريخية المرتبطة بموضوع الدرس، كذكر أسباب نزول الآيات أو الأحداث المرتبطة بها، أو أسباب نزول بعض الأحكام، أو ذكر المناسبات التاريخية والدينية والاجتماعية التي قِيلت فيها النصوص الأدبية والقرائية والأبيات الشعرية.... وغير ذلك.

١٠ - ذكر أشياء مألوفة لدى الطلاب وفي نفس الوقت مرتبطة بما يقوم بتدريسه، وبهذا يقدِّم المعلم ما هو مألوف ومعلوم للطلاب للوصول إلى ما هو غير مألوف وغير معلوم لديهم مثل: سؤال الرسول عليه الصلاة والسلام للصحابة: «أتدرون من المفلس؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع....» وكالطريقة التي اتبعها الإمام أبو حنيفة في مناظرته للملاحدة حول وجود الله تعالى (تأخر عن موعده، ولما سُئِل من قِبل الملاحدة عن سبب تأخيره، أفاد بأنه وقف مدة طويلة ينتظر سفينة يعبر بها البحر، وبينما هو كذلك إذا بألواح من الخشب تتجمع مع بعضها بعضاً حتى صنعت سفينة، واستطاع أن يستقلها ويعبر بها البحر....الخ القصة.

١١ - التمهيد بطريقة حل المشكلات، بوضع الطالب في موقف يحتاج منه إلى بذل جهد فكري لحل مشكلة قد تواجهه، وفيها يبدأ المعلم بطرح سؤال أو مشكلة ما ويطلب من الطالب الإجابة عنها، ثم تكون المناقشة حولها هي المدخل لموضوع الدرس مثل قوله تعالى: «يسألونك عن الأنفال، قل الأنفال لله والرسول» وقوله تعالى: «الحاقة. ما الحاقة؟. وما أدراك ما الحاقة» قول الرسول ﷺ: «أتدرون من المفلس؟».

على أنه يجب ملاحظة أن هذه الطرق جميعها لا تستخدم مجتمعة للتقديم لدرسٍ لغوي واحد، بل يختار منها المعلم ما يناسب طبيعة كل درس، وطبيعة طريقة تدريسه.

ومن أهم السلوكيات و الأداءات التي يمكن للمعلم بها التهيئة الحافزة للدرس اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يربط الخبرات اللغوية الجديدة بالخبرات السابقة بصورة بنائية.
- يتحقق من توافر المتطلبات السابقة للتعلم اللغوي الجديد.

- يوفر بيئة تعليمية مواتية للتعلم اللغوي الفعال.
- يوظف الأحداث الجارية في التمهيد للدرس اللغوي.
- يثير تفكير الطلاب لعرض الأحداث بطريقة شائقة ونافذة.
- يجذب انتباه الطلاب للدرس اللغوي، ويثير دافعيتهم بأساليب شائقة.
- ينوع أساليب التهيئة وفقًا لطبيعة الدرس اللغوي.
- يستخدم الأهداف السلوكية مدخلاً لعرض الموضوع اللغوي.
- يتحقق من مدى مناسبة التمهيد المستخدم للأهداف ومساهمته في تحقيقها.
- ينتقل تدريجياً من التهيئة إلى عرض الدرس اللغوي.
- يقضي وقتاً مناسباً في التمهيد المستخدم للدرس اللغوي، ويراعي عدم التكلف.
- يتحقق من مدى مناسبة التمهيد المستخدم لموضوع الدرس اللغوي.
- يتخير الأسلوب الملائم لخصائص الطلاب، وخبراتهم، وقاموسهم اللغوي.
- يتابع رد الفعل عند الطالب، وبحيث تكون لديه مرونة الأداء.

ونسوق مثالاً على التمهيد لدرس في النحو «الفاعل» فمن المفيد أن يتبع المعلم الإجراءات التالية لتنفيذ معيار التمهيد: يكتب المعلم المثال التالي على السبورة: **لن ينجح المهمل**، ويلفت أنظار طلابه إلى علامة إعراب الفعل **ينجح**.

- هل رفع الفعل ينجح بالضمة الظاهرة كما هو وارد أمامك في المثال صحيحاً؟
- ما الحكم الإعرابي الصحيح، ولماذا؟

- ما الاسم الذي وقع منه الفعل؟

- أي الاحكام التالية للفاعل هو الصحيح؟

المهملَ المهملُ المهملِ

ثم استنتاج موضوع الدرس وتدوينه.

٥- معيار عرض الدرس اللغوي، وشرحه:

هو مجموعة السلوكيات و الأداءات اللفظية والحركية التي يقوم بها المعلم لعرض معلومات الدرس اللغوي، وعرض الخبرات التي تغطي عناصره؛ بغية إيضاح محتوى لغوي معين للطلاب، مع الاستعانة في ذلك بأدوات الشرح المساندة من: الوسائل التعليمية، وضرب الأمثلة، وإيراد التشبيهات،.... وغيرها.

ويتوقف نجاح المعلم على مهاراته في عرض الدرس اللغوي بشكلٍ جيد، ومناقشته بفعالية بحيث يكون دوره دور القائد المعلم يوجه الطلاب إلى الاستفادة من معلومات الدرس اللغوي، على أن يقوم الطلاب بالنشاط والبحث وصولاً لتحقيق الأهداف.

وكما إلى أن مراحل الدرس الأساسية ثلاث: مقدمة، وشرح، وتطبيق. وقد وضعت هذه المراحل في الأصل لتساعد في عملية التدريس لتكون وسيلة مفيدة في عملية عرض المعلومات، ومساعدة الطلاب على حسن الفهم ومتابعة الدرس، فليست هذه المراحل قوالب جامدة تفرض على المعلم ليلتزم بشكليتها ومظهرها. ويمكن القول: بأن الدرس الناجح هو الذي يبدأ بالطالب وينتهي بالطالب. وعلى المعلمين تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة بالدرس، وأن يبتعد المعلم عن التلقين والحفظ للمادة بدون فهم، وأن يكون دوره في عرض الدرس دور الموجه الذي يمسك بزمام الأمور، ويتيح المجال لمشاركة الطلاب

جميعهم؛ حتى يكون الدرس محبباً لنفوسهم، وليس مفروضاً عليهم من قبل المعلم.

- أنواع طرق الشرح:

- **الشروح الإيضاحية:** وهي التي توضح ماهية الألفاظ، والجمل، والأفكار، والأشياء، وعادة ما تمثل هذه الشروح إجابة عن الأسئلة التي تبدأ بأداة الاستفهام (ما)

- **الشروح الوصفية:** وهي الشروح التي تصف عملية، أو تصف موضوعاً معيناً، وغالباً ما تمثل هذه الشروح إجابة عن الأسئلة التي تبدأ بأداة الاستفهام (كيف).

- **الشروح المبدية للسبب:** وهي الشروح التي توضح أسباب حدوث الظواهر، وغالباً ما تأتي هذه الشروح كإجابة عن سؤال يبدأ بأداة الاستفهام (لماذا).

ومن أهم السلوكيات و الأداءات التي يمكن للمعلم بها عرض الدرس اللغوي، وشرحه، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يستخدم المعلم لغة لفظية سليمة وواضحة في شرح الدرس اللغوي تناسب مستويات الطلاب، وخبراتهم السابقة.
- يستخدم المعلم أكثر من طريقة، أو أسلوب في أثناء عرض الدرس اللغوي، وشرحه
- يسعى إلى تحقيق الأهداف السلوكية التي وضعها في خطة الدرس في أثناء عرض الدرس اللغوي، وشرحه.

- يراعي الفروق الفردية اللغوية بين الطلاب من خلال تنظيم المواقف اللغوية، وتنويع النشاطات والأدبية؛ بحيث تؤدي بالطالب إلى النجاح.
- يسعى إلى تهيئة الظروف الملائمة لنمو طلابه لغوياً، ويعلمهم تعليماً لغوياً مثمراً يجعلهم قادرين على التعامل اللغوي الناجح مع بيئتهم الطبيعية، ومواقف حياتهم في الجماعة.
- يدير الصف جيداً، ويضبطه، ويهيئ البيئة الصالحة للتدريس اللغوي. فلا ينبغي للمعلم أن يبدأ الدرس قبل أن يسود النظام، والمناخ المناسب لسير الدرس، ولابد من السيطرة على كل ما يجري داخل الصف بصورة تساعد الطلاب على استيعاب المادة اللغوية بفعالية.
- يستخدم صوته بفاعلية، ويغير فى نبرة كلامه وسرعته، وينطق الكلمات بعناية وفقاً لمتطلبات الموقف اللغوي.
- يذكر حكايات لغوية مرتبطة بالموضوع، ويستخدم بعض الطرائف والنوادر اللغوية.
- يطرح الأسئلة اللغوية المناسبة للدرس اللغوي.
- يكتب عنوان الموضوع منتصف السبورة، ويكتب الأفكار والنقاط اللغوية المهمة أيضاً كلما وصل إليها فى الشرح، مع بيان علاقتها بالنقاط الأخرى٠
- يوضح كيفية السير فى الدرس اللغوي وتسلسله للطلاب، ويعيد تنظيم المعلومات والأفكار التي وردت بالدرس بطريقة جديدة.
- يعرض الدرس اللغوي بمنطقية، ويتدرج من فكرة إلى أخرى بعد أن يتأكد من فهم الطلاب لها ولا ينتقل فجائياً؛ ويعرض الدرس بسرعة تناسب مستوياتهم.

- يعيد شرح الفكرة اللغوية التي لم يفهمها الطلاب مرة أخرى.
- يغير أسلوبه في الشرح وينوع فيه، ويستعين بالأمثلة اللغوية للتوضيح.
- ينظر دائماً للطلاب للتأكد من أنهم منتبهون للشرح ويتابعونه.
- يربط أجزاء الدرس اللغوي ببعضها، ويغطي كل نقاطه وعناصره، ولا يتوسع فى الإلقاء وعدم الخروج عن الدرس.
- يذكر الطلاب بأهداف الدرس بين الحين والآخر، وما تم تحقيقه منها.
- يستعين بقراءة فقرات، أو آيات، أو أحاديث، لتأكيد وجهة نظر معينة.
- يعرض موضوع الدرس اللغوي في صورة مشكلات لغوية تثير تفكير الطلاب، وتسترعي انتباههم.
- يطلق أسماء الطلاب على بعض المفاهيم اللغوية المطروحة، ويستخدم تعليقاتهم السابقة مسبوقة بأسمائهم.
- يقوي الاعتبار الذاتي لدى الطلاب، بأن ينصت جيداً لأفكارهم اللغوية، ويؤكد على الجيد منها ويبرزه ويقره، ويمتدحه كلما أمكن.
- يجعل الأمثلة اللغوية من تجاربهم الخاصة، ويركز على اهتماماتهم، وتلبية رغباتهم واحتياجاتهم.
- يستفيد من إمكانات البيئة المحيطة في تدريس الموضوعات اللغوية.
- يستخدم أنشطة لغوية مناسبة بغرض تحقيق أنشطة التعلم اللغوي.
- يستغل الزمن المخصص للدرس اللغوي بصورة مناسبة لتحقيق أهدافه.
- يساعد الطلاب على اكتساب بعض المهارات اللغوية المناسبة للدرس اللغوي.

- يستخدم النشاط اللغوي لضمان مشاركة الطلاب، ويستخدم مجموعات العمل الصغيرة، ويطلب من أحد الطلاب إدارة جزءٍ من الحصة.
- يشعر الطلاب بسعادته بوجوده معهم، ولا يجلس بعيداً عنهم، ويحرص على رؤية الجميع؛ ليتأكد من أنهم منتبهين إليه.
- يحرص على استخدام التغذية العكسية؛ لتدعيم الجهد الايجابي للطلاب.
- يساعد الطلاب على اكتشاف بعض الاتجاهات المرغوبة والمرتبطة بالدرس اللغوي.
- يعمل على تأكيد إيمان الطلاب بقدرة الله سبحانه وتعالى وعظمته من خلال الموضوعات التعبيرية اللغوية.
- يضيف أفكاراً جديدة يصعب على الطلاب التوصل إليها بأنفسهم نتيجة خبرته في المجال اللغوي.
- يشجع الطلاب على المناقشة وإبداء الرأي، ويسمح لهم بتوجيه الأسئلة والاستفسارات اللغوية التي يحتاجون إليها، ويجيب عنها.
- يشجع الطلاب على مشاركته في شرح الدرس اللغوي، وتحليله.
- يراعي التسلسل المنطقي في عرض محتوى الدرس اللغوي، بحيث يمهد كل عنصر أو فكرة من عناصر وأفكار الدرس للعنصر والفكرة التي تليها.
- ينوع في عرض الأمثلة والشواهد في المادة اللغوية، حيث إن التدريس المستمر دون توقف يجعل الطلاب يفقدون الاهتمام ويقل انتباههم؛ وبالتالي تضعف متابعتهم وقد يصابون بالإجهاد والملل؛ لذا يجب التخطيط للتنويع في عرض المادة اللغوية.

٦- معيار تدريب الطلاب على المهارات اللغوية المستهدفة في الدرس اللغوي.

ويعني هذا المعيار تركيز إجراءات عرض الدروس اللغوية على إكساب المهارات اللغوية المستهدفة من الدرس اللغوي وتنميتها لدى الطلاب، فأثناء مرحلة عرض الدرس اللغوي يجدر بمعلم اللغة العربية أن يدرب الطلاب على المهارات اللغوية التي نصت عليها الأهداف السلوكية التي سبق تحديدها.

ومن أهم السلوكيات و الأداءات التي يمكن للمعلم بها تدريب الطلاب على المهارات اللغوية المستهدفة في الدرس اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يركز المعلم في الأسئلة الصفية على المهارات اللغوية المختلفة.
- يدرب الطلاب على فهم النص المسموع أو المقروء واستيعابه بدقة.
- يبين معاني المفردات ومدلولاتها في سياقات مختلفة، ويميز بين المترادفات والمتقابلات في النص المعطى، ويفرق بين الأفعال ومصادرها.
- يحدد أفكار النص الرئيسة والداعمة، ويرتب الأحداث منطقياً، ويحدد عود الضمائر وأدوات الربط في النص، ويختار العنوان المناسب للنص اللغوي.
- يحلل العلاقات بين أفكار النص، ويختار حلولاً لمعلومات مبنية في النص ويستخلص النتائج من المعلومات الظاهرة والضمنية فيه.
- يستخدم مهارات الاستدلال لتقويم مدى ملاءمة الحقائق والأمثلة أو البيانات للحجة التي يسوقها الكاتب، وتقدير منطقيتها، ويتنبأ بالنهاية المنطقية للأحداث.
- يحكم على مصداقية النص وعدم تحيزه، ويميز بين الحقائق والآراء.

- يدرب الطلاب على التعبير الكتابي ومراعاة الكتابة الإملائية السليمة.
- يتعرف التراكيب اللغوية الصحيحة، وأنواع الكتابة ويميز بين أدوات الربط المعنوية واللفظية.
- يميز بين الحروف والحركات المتشابهة مثل التاء المربوطة والمفتوحة والألف الممدودة والمقصورة، والنون والتنوين، والضاد والظاء.
- يراعي علامات الترقيم، ويتقن كتابة الهمزة بصورها المختلفة.
- يتعرف الحروف التي تحذف وتزاد في الكتابة ومواضعها، مثل الألف والواو والياء.
- يدرب الطلاب على مهارات التحدث والقراءة بلغة صحيحة وسليمة.
- يعبر عن أفكاره بثقة وطلاقة مراعياً الاستهلال المناسب والوضوح والتسلسل المنطقي، ويدعم أفكاره بالدلائل العلمية والمنطقية.
- يراعي نبرات الصوت واستخدام الحواس لجذب اهتمام وإصغاء المستمعين.
- ينطق الأصوات نطقاً صحيحاً سليماً خالياً من الاخطاء القرائية، ويجيد التفاعل مع النص.
- يقرأ النص بطلاقة مراعياً علامات الترقيم وفهم المدلولات، ويميز الحركات الإعرابية، ويحسن نطق الحروف وحركات.
- يتيح المعلم فرصة التدريب والتوظيف اللغوي الفردي المتكرر للطلاب؛ لكي يحصلوا على تغذية راجعة فورية.
- – فهناك مهارات للتذوق الأدبي ينبغي أن يركز المعلم على تدريب الطلاب عليها خلال دروس النصوص الأدبية. وهناك مهارات للنحو والصرف

ينبغي أن يركز المعلم على تدريب الطلاب عليها من خلال دروس النحو والصرف. وهناك مهارات قرائية ينبغي أن يركز المعلم على تدريب الطلاب عليها من خلال دروس القراءة. ولكل فرع من فروع اللغة العربية مهارات محددة يجدر بمعلم اللغة العربية أن يدرب طلابه عليها من خلال الدروس اللغوية التي يضطلع بتدريسها؛ باعتبارها المحور الذي من أجله تعلم اللغة العربية.

- يبدأ المعلم في تنفيذ إجراءات فهم محتويات المادة المقروءة من خلال عرض دروس القراءة قبل إجراءات تنفيذ نقد المقروء.
- يسعى المعلم إلى تنفيذ إجراءات الاستخدام والمحاكاة من خلال عرض درس النحو بعد تحليل الشواهد اللغوية إلى مكوناتها.
- يقوم المعلم أن بمناقشة الكلمات الصعبة في دروس النصوص الأدبية بعد القراء الصامتة.
- يرشد المعلم طلابه إلى كتابة مقدمة جيدة للموضوع من خلال عرض درس التعبير الكتابي في أثناء مرحلة تحليل عناصر الموضوع.

٧- معيار ربط الدرس اللغوي ربطاً يحقق تكامل اللغة، واستمرار الخبرات التربوية فيها:

ويعني هذا المعيار التعامل مع فروع اللغة العربية باعتبارها كلاً متكاملاً، ووحدة متماسكة، ولم يجر تقسيمها إلى فروع إلا لغرض تيسير التحصيل.

ولذا ينبغي على معلم اللغة العربية بعد التوصل إلى الأفكار والقواعد الجزئية للدرس اللغوي أن يحرص على الربط بين هذه الأجزاء ربطاً يجعلها تظهر كوحدة متماسكة ومتكاملة، كما يجدر به أن يربط بين معلومات الدرس اللغوي الجديد، وما قد يشبهها من خبرات سابقة لدى طلابه؛ بما يحقق استمرار

الخبرة اللغوية ونمائها، وبما يؤكد وحدتها لدى الطلاب، وبالتالي يكون تعليمه اللغة العربية تعليماً بنائياً؛ يبنى اللاحق على السابق، ويبدأ من حيث يقف الطالب.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها ربط الدرس اللغوي ربطاً يحقق تكامل اللغة، واستمرار الخبرات التربوية فيها، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- عند تدريس قصيدة واخالداه لغازي القصيبي يحسن بالمعلم أن يربط بين ما ورد من سهولة ألفاظ الشاعر، وجمال تراكيبه بالدرس السابق له، حيث ترجمة الشاعر، وبيان خصائص شعره، وسمات أدبه، وأثر البيئة عليه.
- عند تدريس درس الاستثناء بخلا وعدا وحاشا يحسن بالمعلم أن يربط بينه وبين الاستثناء بغير وسوى، والاستثناء بالا؛ حيث سبقت دراستها؛ وبالتالي يؤدي الربط إلى استمرار الخبرات اللغوية، وتتابعها.
- عند تدريس بحث نحوي معين ينبغي أن يحرص معلم اللغة العربية على ما يلي:

• قراءة النصوص الأدبية؛ لاستخراج الشواهد اللغوية قراءة نموذجية ممثلة للمعاني.

• قراءة الطلاب ومناقشتهم في معاني النص اللغوي الجزئية والكلية.

• مساعدة الطلاب على تذوق النواحي الجمالية.

• تدريب الطلاب على كتابة و استبطان ما قد يحتاج إلى ذلك من أساليب لغوية جميلة.

• إتاحة فرصة التعبير الشفهي عن آرائهم.

- التركيز على الظاهرة النحوية موضوع الدرس، مما يؤدي إلى تحقيق تكامل فروع اللغة العربية ووحدتها.
- ربط موضوعات التعبير بفنون اللغة العربية.
- ربط موضوعات التعبير بالقراءات الخارجية.
- يعرف المعلم كيفية تصميم برامج تعلم لغوي وفق خطة التدريس التكاملي.

٨ – معيار توظيف الأنشطة اللغوية الوظيفية، والإبداعية توظيفاً مناسباً:

ويعني هذا المعيار استخدام معلم اللغة العربية للأنشطة اللغوية الوظيفية والإبداعية استخداماً يساعد طلابه على اكتساب المعرفة التطبيقية الوظيفية للغة، والإبداعية اللازمة لهم فيها.

فلكي يصل المعلم إلى التعلم المرغوب في سلوك طلابه يجدر به أن يستخدم كل ما اقترحه من أنشطة لغوية وظيفية وإبداعية في مرحلة إعداد الدرس، في أثناء تنفيذه داخل الصّف؛ بحيث تكون تلك الأنشطة اللغوية الوظيفية والإبداعية مناسبة لمستوى الطلاب من جهة، ولمحتوى المادة اللغوية من جهة أخرى، وممكنة الاستخدام والتنفيذ.

كما يجدر بالمعلم أن يستفيد من نشاط طلابه في توظيف تلك الأنشطة اللغوية الوظيفية والإبداعية توظيفاً مناسباً؛ يساعدهم على زيادة نمو مواهبهم اللغوية والإبداعية، ويحفزهم إلى استمرار التوظيف والتطبيق اللغوي الإبداعي.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها توظيف الأنشطة اللغوية الوظيفية والإبداعية توظيفاً مناسباً، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يسعى المعلم إلى الكشف عن الموهوبين والمبدعين لغوياً وأدبياً من الطلاب، ويتعرف خصائصهم وأهم حاجاتهم ونمط مشكلاتهم.
- يدفع المعلم طلابه إلى القراءات الخارجية والاطلاع.
- يستخدم المعلم طرائق التدريس المناسبة في تنمية مواهب الطلاب، وتشجع على الإبداع اللغوي.
- يتعرف الإجراءات التي ينبغي التقيد بها في التعامل مع مواهب الطلاب الأدبية واللغوية.
- يحترم المعلم الخيال الفكري واللغوي للطلاب، ويساعدهم على المزيد من التخيل والتفكير التأملي.
- يشجع الطلاب على التعبير عن الآراء وطرح الأفكار الجديدة بكل حرية وانطلاق.
- يتحدث كثيراً مع طلابه عن العظماء وكبار الكتاب والمفكرين والمبدعين في المجالات المختلفة، ويشجعهم على تقليدهم.
- يحدد التكليفات الطلابية المناسبة التي تكشف عن قدراتهم الإبداعية اللغوية.
- ينمي لدى الطلاب مهارات الاستماع الناقد، والقراءة الناقدة والإبداعية.
- ينمي لدى الطلاب الميول اللغوية والأدبية.
- ينمي لدى الطلاب مهارات التعبير الوظيفي والإبداعي.
- يوجه للطلاب الأسئلة الصفية التي تنمي التفكير الناقد والإبداعي لديهم.
- يعرف الطلاب على جماليات النص الأدبي.

- يدرب الطلاب على التمييز بين الأساليب الخبرية والإنشائية في النص الأدبي.
- يظهر معرفة بعمليات بناء الطالب للمعاني، واكتساب مهارات التفكير الإبداعي والناقد، والعادات العقلية، وكيفية تسهيل هذه العمليات للطلاب.
- يأخذ معلم اللغة العربية الطلاب إلى زيارة الإدارة المدرسية في أثناء تنفيذه درس التعبير الكتابي الوظيفي؛ ليطلعوا على نماذج من الاستمارات، والخطابات، ومحاضر الاجتماعات، والإرشادات، والتقارير، والنشرات، أو يحضرها المعلم إلى الصف، ويدرب الطلاب على مهارات التعبير الوظيفي؛ ليتمكنوا من التواصل مع الآخرين بأسلوب صحيح.
- يأخذ معلم اللغة العربية الطلاب إلى رحلة مدرسية أو زيارة لمكان سياحي أو أثري عند تنفيذ درس التعبير الكتابي الإبداعي ويطلب منهم وصف كل ما رأوه والتعبير عنه تعبيرا حراً إبداعياً.
- يحث المعلم طلابه على الاستفادة من التراكيب اللغوية الأدبية، والأساليب الجميلة واستثمارها في تواصلهم عند التعبير عن أفكارهم سواء عن طريق اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وذلك عند دراسة النصوص الأدبية في وصف الطبيعة السعودية.

٩- معيار استخدام السبورة المدرسية استخداماً صحيحاً في الدرس اللغوي:

ويعني هذا المعيار استخدام معلم اللغة العربية السبورة استخداماً يؤدي إلى تحقيق الهدف من وجودها في حجرة الصّف وفي الاستخدام اللغوي الصحيح.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها استخدام السبورة المدرسية استخداماً صحيحاً، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يراعي أن تكون السبورة المدرسية نظيفة، ومرتبة.
- يحرص على جودة الخط وسلامة الإملاء وسلامة ما يكتب من الأخطاء اللغوية.
- يحرص على كتابة عناصر الدرس اللغوي بألوان مختلفة دائماً.
- يراعي تنسيق الملخص اللغوي السبوري.
- يستخدمها في كل أوقات تنفيذ الدرس اللغوي.
- يشجع الطلاب على استخدام السبورة دائماً.
- يراعي أن تكون السبورة مُشتملة على البيانات الأولية للدرس اللغوي.
- يسعى إلى تقسيم السبورة بحيث يكون القسم الأول منها لكتابة الملخصات والقواعد اللغوية المستنبطة، والأفكار الرئيسية، ومعاني اللغويات غير المألوفة، أما القسم الثاني فيكون مجالاً للشرح والتوضيح والتدريب.
- يستخدم السبورة في تدريب الطلاب على إعراب الجمل إعراباً صحيحاً.
- يطلب من الطلاب كتابة الأفكار الجزئية لكل فقرة في النص اللغوي على السبورة.
- يطلب من الطلاب كتابة العناصر الأساسية لموضوعات التعبير على السبورة.

١٠- معيار استخدام طرائق، وأساليب تدريسية مناسبة للدرس اللغوي:

إن طريقة التدريس هي خطة عرض الدرس اللغوي التي تنطوي على مجموعة من الإجراءات والتحركات التي يقوم بها المعلم في أثناء الموقف التعليمي اللغوي

لمساعدة طلابه على تحقيق الأهداف المرسومة، وكل طريقة تدريسية تنطوي على مجموعة من الأساليب والخطوات التي تحققها، وتساعد على تنفيذها.

وينبغي أن يكون معلم اللغة العربية على اطلاع واسع بطرق التدريس القديمة والحديثة، وما يندرج تحت كلٍ منها من أساليب تدريسية، وله أن يتقيد بطريقة تدريسية واحدة في تقديم درسه، أو أن يجمع بين عدة طرق، متتبع في ذلك كله الأساليب التدريسية المناسبة لموضوع الدرس اللغوي، ومستوى الطلاب، وطبيعة الموقف التعليمي اللغوي.

فطريقة التدريس نظام مرن قابل للتطويع والتطوير باختلاف الظروف والأحوال المتصلة بطبيعة المادة اللغوية، وبمستوى الطلاب، وبطبيعة الموقف التعليمي اللغوي؛ مما يتيح فرصة التنوع، كما أن طريقة التدريس ينبغي أن تكون ملائمة لتحقيق الأهداف السلوكية المرسومة للدرس اللغوي، وملائمة لما بين الطلاب من فروق فردية، ومسايرة للمستجدات التربوية، بحيث تساعد الطلاب على التعلم الذاتي والمستمر، وتحفزهم على مواجهة تحديات القرن الحالي.

ومن أهم السلوكيات و الأداءات التي يمكن للمعلم بها استخدام طرائق وأساليب تدريسية مناسبة للدرس اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، مل يلي:

- يعرف مداخل وطرائق التدريس التي تحفز الطلاب على تنمية قدراتهم ومهاراتهم اللغوية.
- يعرف مداخل وطرائق التدريس التي تعتمد على العلاقات الاجتماعية وبناء ثقافة إيجابية داخل الصف؛ لدعم بناء نظم تفاعلية بين الطلاب لتعزيز تعلمهم اللغوي.

- يعرف مداخل وطرائق التدريس التي تعطي اهتماماً للإدراكات الفردية وتسعى لتشجيع الاستقلالية المنتجة للغة وزيادة الوعي اللغوي لدى الطلاب.
- يستخدم طرائق تدريسية مناسبة لمحتوى الدرس اللغوي، وأهدافه.
- يستخدم طرائق تدريسية مناسبة لطبيعة الطلاب وخصائصهم، وملبية لرغباتهم وتفضيلاتهم اللغوية.
- يستخدم طرائق تدريسية مناسبة متناغمة مع الوسائل التعليمية والانشطة المستخدمة في الدرس اللغوي.
- يستخدم طرائق تدريسية تعمل على وحدة اللغة، وتكاملها.
- ينوع في طرائق واساليب التدريس وفقاً لطبيعة الموقف التعليمي اللغوي.
- يشجع الطلاب على التعلم اللغوي الذاتي.
- يعزز أساليب التعلم اللغوي النشط.
- يشرك طلابه في استخدام طريقة التدريس بقد الإمكان.
- يحسن توظيف طريقة التدريس في الدرس اللغوي، والتطبيق عليه.
- يُعد جيداً لاستخدام طريقة التدريس في الدرس اللغوي.
- يعرف جيداً خطوات استخدام كل طريق، ويعرف مميزاتها وعيوبها.
- لا يلجأ إلى الطريقة الإلقائية إلا إذا لم يجد سواها لعرض الدرس.

١١– معيار تنفيذ العروض اللغوية التطبيقية، والوظيفية:

هو نشاط عملي يمارسه المعلم أمام الطلاب بقصد تعليمهم كيفية أداء المهارة اللغوية بشكل تطبيقي ووظيفي ونموذجي، ويكون هذا النشاط العملي مصحوباً بشرح لفظي، مثل: تعليمهم مخارج الحروف، وكيفية النطق الصحيح للكلمات والجمل، وكذلك الإعراب الصحيح للجمل. فلا يعتمد على الشرح النظري فقط في تعليم المهارة فيردد الكلام الوارد في الكتاب المدرسي.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها تنفيذ العروض اللغوية التطبيقية والوظيفية، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يعد للعرض اللغوي، ويخطط له جيداً قبل تنفيذه.
- يحدد زمن العرض اللغوي.
- يجرب العرض اللغوي العملي للتأكد من مدى قدرته على تنفيذه أمام الطلاب فيما بعد.
- يمهد للعرض اللغوي باستثارة انتباه الطلاب.
- يظهر الحماسة وحب اللغة طوال فترة التنفيذ.
- يحرص أن يضيف العرض معلومات مهمة ومرتبطة بالدرس اللغوي.
- يتأكد من مشاهده الطلاب للعرض اللغوي في أثناء تقديمه.
- يقدم العرض اللغوي بسرعة معقولة تسمح للطلاب جميعهم بمتابعته.
- يقرأ النص الأدبي مع طلابه قراءة معبرة عن المعنى.
- يوظف دروس القراءة في حل المشكلات الشخصية والاجتماعية للطلاب.

- يطبق القواعد النحوية في القراءة الجهرية بمهارة.
- يدرب الطلاب على استنباط القاعدة النحوية من شواهدها المختلفة.

١٢- معيار تنفيذ التدريس الاستكشافي الموجه للدرس اللغوي:

هو مجموعة السلوكيات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتنمية مهارات الاكتشاف والاستقصاء والتنقيب لدى الطلاب، بأن يبحث الطالب في مصادر المعرفة المختلفة معتمداً على نفسه للتوصل إلي الحقيقة أو المعرفة، وتوليد الافكار اللغوية والصياغات الأدبية والبلاغية وتنظيم الفقرات والموضوعات وتقويمها، ثم تطبيق ما تم التوصل إليه على أمثلة ومواقف جديدة.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها تنفيذ التدريس الاستكشافي الموجه للدرس اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- توفير وتنظيم الإمكانات والظروف التي تساعد الطلاب في التوصل إلي المعلومات والأفكار اللغوية.
- تعويد الطلاب على البحث والعمل من أجل الوصول إلي المعرفة اللغوية.
- دفع الطلاب إلى أن يكونوا ايجابيين دائماً مع الدرس اللغوي.
- يساعد الطلاب على اكتساب مهارات تحديد الهدف موضوع البحث، وتعرف المفاهيم والمصطلحات اللغوية، والقدرة على الوصف، والمقارنة، والتصنيف، والتحليل، والتصميم، والاستنباط، ووزن الأدلة وتقويم صدقها ودقتها العلمية، واتخاذ القرارات، وتدوين المعلومات اللغوية، واستخدام المكتبة.

- يساعد الطلاب على اكتساب المهارات والاتجاهات والقيم الاستقصائية، مثل: حب الاطلاع، والتعود على القراءة والتحصيل المستقل، والاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، والتفاعل والتواصل والاتصال الاجتماعي مع الجماعة، والتحلي بالصبر على الصعوبات والمعاناة.
- يساعد الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات اللغوية التي تواجهه.
- يساعد الطلاب على استخدام أكثر من أسلوب أو وسيلة لتحديد الهدف، وجمع المعلومات والبيانات، وتدوينها والتحقق من صحتها، وتقويم الأدلة المتصلة بها ومن هذه الأساليب: المناقشة، الاستكشاف، التحليل، التركيب، التقويم، التعميم.
- تزويد الطلاب بمهارات العمل فيما بينهم في جمع الأدلة وتبادل الآراء والأفكار للوصول إلي المعرفة اللغوية.

١٣- معيار الاستحواذ على الانتباه للدرس اللغوي(تنويع المثيرات):

هو مجموعة الإجراءات التي يتخذها المعلم في أثناء سير الدرس اللغوي، بغرض إثارة الطلاب، وتركيز شعورهم للعناصر والأفكار التي يقوم بشرحها كافة، وتوجيه إدراكهم الذهني إلى موقف سلوكي جديد من خلال بعض المثيرات المتنوعة؛ حتى يتمكنوا من فهم محتوى الدرس اللغوي، والتعبير عنه حديثاً وكتابةً، بحسب الأهداف المرسومة له ويجب أن تتكامل هذا الإجراءات مع المهارات الأخرى، التي يفترض أن يكون المعلم قد أتقنها، كقدرته على الشرح، وطرح الأسئلة، واستثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب، واستخدام الوسائل التعليمية، وأساليب التقييم القبلي والبعدي، وغيرها من المهارات،

حتى تكون هذه الإجراءات قادرة على إحداث تأثير فعّال في سلوك الطلاب في أثناء الدرس اللغوي، يجعلهم قادرين على التركيز طيلة الحصة.

فمن المعروف بأن الطلاب لا يستمرون في تركيز انتباههم لمدة طويلة، وغالباً ما يفقدون تركيزهم بعد فترة قصيرة من بداية نشاط الدرس، والمدرس الماهر هو الذي يستطيع أن يسترعي انتباه طلبته طوال وقت الدرس عن طريق التغيير المقصود في أساليب العرض.

ومن أساليب الاستحواذ على الانتباه للدرس اللغوي وتنويع المثيرات:

١- **التنويع الحركي**: ويعني أن يغير المعلم من وضعه داخل الصف فلا يظل طوال الوقت جالساً أو واقفاً في مكانٍ واحد، وإنما ينبغي عليه أن يتنقل داخل الصف.

٢- **التركيز**: ويعني الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم في توجيه انتباه الطلاب. ويحدث هذا التحكم إما عن طريق استخدام لغة لفظية أو غير لفظية أو مزيج منهما.

٣ - **تحويل التفاعل**: ويعتبر التفاعل داخل الصف من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية، وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل يمكن أن تحدث داخل الصف: تفاعل بين المعلم والطلاب، وتفاعل بين المعلم وطالب، وتفاعل بين طالب وآخر. والمعلم الكفء لا يقتصر على نوعٍ واحد من هذه الأنواع الثلاثة، بحيث يكون نمطاً سائداً في تدريسه، وإنّما يحاول أن يستخدمها في الدرس اللغوي الواحد وفق ما يتطلبه الموقف اللغوي.

٤- **الصمت**: حيث يمكن استخدام الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة، كأسلوب لتنويع المثيرات، مما يساعد على تحسين التعليم والتعلم.

٥ - **التنويع في استخدام الحواس والوسائل التعليمية:** يجب على المعلم أن يعد درسه بحيث يخاطب حواس الطالب كلها، بمعنى أن يستخدم أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة تثير حواس الطالب جميعها، وليس حاسة واحدة فقط لكي يتحقق التعلم الفعال ولجذب انتباه الطالب ولمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها الاستحواذ على الانتباه للدرس اللغوي (تنويع المثيرات)، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يحث الطلاب على التلاؤم العضوي والجسمي، من خلال حسن جلوسهم بالطريقة التي تجعلهم قادرين على التركيز، كالتحديق في المعلم، والجلوس باتزان، والتأمل في الأفكار،.... وغيرها.

- يحقق التلاؤم الذهني والعقلي للطلاب بمنحهم دقيقة للانتهاء من كل ما يشغلهم عن الدرس اللغوي المقرر، وتفريغ شعورهم من كل ما يتعلق بالدرس السابق، ثم يبدأ معهم باسترجاع المعلومات المتعلقة بالمادة، والتي لها علاقة بالدرس الجديد.

- يسعى إلى تشويق الطلاب وإلى تحفيزهم، والتركيز على الموضوعات اللغوية والأدبية التي يحبونها.

- يعمل على تغيير نبرة صوته وشدته ونوعيته بين الحين والآخر، ويتحدث بسرعة مناسبة، كرفع صوته بشكلٍ مفاجئ، أو يتوقف عن الكلام قليلاً.

- يحث الطلاب على الفهم والإدراك والتخيل، والتحليل والتركيب، والتساؤل والإحاطة بالمعلومات اللغوية من جميع جوانبها.

- يعرف مدى صبر الطلاب على الاستمرار في الانتباه، والتفاعل مع الشرح؛ فيحدد لذاته الفترة المطلوبة التي يتم فيها عرض المعلومات اللغوية المطلوبة، عرضها دون إحداث ملل أو شرود أو تذمر من قبل الطلاب.

- يستهلك الوقت المتبقي من الحصة لأغراض لغوية إثرائية متعددة.

- يعرف المظاهر المميزة للطالب غير المنتبه، وأسباب هذه المظاهر ويحسن التعامل معها.

- لا يسرد الدرس اللغوي سرداً من الكتاب وهو جالس على كرسيه أو أن يشرح وهو يحدق في الأرض تارة، وفي سقف الغرفة تارة أخرى أو أن يكون جامداً لا يبتسم ولا يتحرك.

- يقيم وزناً لأهمية فهم طلابه أن فيبسط المعلومات اللغوية بدلا من تعقّدها.

- يخلص في العمل، وتكون لديه النية الصادقة في العطاء، والخوف من الله.

- يكوّن لدى الطالب تصوراً بأن مادة اللغة العربية لابد من فهمها، ولا مجال للتقصير فيها بسبب جدية معلمها.

- يهيئ البيئة المدرسية الصفية للطالب، ويتحكم في العوامل البيئية المدرسية والصفية، كترتيب المقاعد، ونظافة الصف والسبورة، ومنع الأصوات الداخلة والخارجة، وتقليل العوامل المشتتة لذهن الطالب.

- يرد على استفسارات الطلاب اللغوية إن وجدت؛ حتى لا يشغلهم دون أن يقوم هو باستثارتها.

- يخبر الطلاب بنتائج الاختبارات أو الواجبات، أو أوراق العمل إن وجدت.

- يحل المناوشات والخلافات بينهم إن وجدت، ويعطي تعليمات واضحة عما يجب أن يفعلوه في أثناء سير الدرس اللغوي.

- يهيئ الطلاب لموضوع الدرس اللغوي الجديد بالأساليب المشار إليها، ويعلمهم لما هو متوقع منهم أن يتعلموه في الحصة الدراسية وذلك عن طريق إخبارهم بأهداف التدريس.
- يحرص على أن يعلم الطلاب بشكلٍ منتظم ومتتابع، ولا يقدم الأفكار دفعة واحدة، أو متداخلة مع بعضها بعضا.
- يعمل على أساس الفهم أولاً، لا على أساس الحفظ، لذا يجب الإكثار من الأمثلة والشواهد، والتشبيهات، والوسائل المعينة، ثم ينتقل إلى مرحلة التحفيظ والتثبيت.
- توظيف أساليب التدريس بشكلٍ جيد لتشويق الطلاب عن طريق: طرح أسئلة التحفيز، والطرائف، وحكاية القصص، والأنشطة الاستقصائية والاستكشافية، والتمثيل، ولعب الأدوار، والألعاب... الخ.
- يُشعر الطلاب بأنه حريص على مستقبلهم، ويبني علاقة أبوية قائمة على الحب المتبادل.
- ينوع في الحركات المثيرة للانتباه، أو أن يسكت عن الكلام ثم يتابع. وهكذا.
- يستخدم أساليب التركيز الأشد تأثيراً عند شرح نقطة لغوية مهمة لتحقيق المزيد من الانتباه لها، كي تفهم، ويكون ذلك: إما بالكلام أو بالإشارة إليها لأهميتها.
- ينوع من أنماط الاتصال اللغوي بينه وبين الطلاب، ويستخدم أسماءهم في أثناء التدريس.
- يأتي ببعض المعلومات اللغوية الإضافية المناسبة، ولا يكرر في شرحه تكراراً مملاً.

١٤- معيار استثارة الدافعية للتعلم اللغوي:

هو مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم بسرعة ودقة بغرض إثارة رغبة الطلاب وإثارة قواهم الداخلية الذاتية التي تدفعهم إلى تعلم موضوع لغوي ما وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية لغوية ذات صلة بهذا الموضوع والاستمرار فيها حتى تتحقق الأهداف ويتم تعلم الموضوع.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها استثارة الدافعية للتعلم اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يحث الطلاب من حين لآخر على طلب العلم والاستزادة منه، ويستشهد في ذلك بالآيات القرآنية والأحاديث وأقوال الصالحين.
- يوضح الاتجاهات الحديثة المتعلقة بالدافعية وبناء الاتجاهات والقيم وكيفية توظيفها في تعلم الطلاب للغة.
- يعرف أن الطلاب بينهم اختلافات لغوية تعزى للخلفيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وأن هذه الاختلافات والتباينات لها أثر كبير في تعلمهم للغة.
- يحرص على تهيئة مناخ الصف الفيزيقي والاجتماعي على نحو يثير الدافعية ويحقق التعلم اللغوي الفعال، وليكون إيجابياً ومدعماً لعملية التعلم اللغوي، وساراً في ذات الوقت.
- يوفر مناخاً اجتماعياً وإنسانياً محفزاً للتعلم اللغوي، وذلك عن طريق جعل هذا المناخ يسوده: المعاملة الإنسانية، والتفاهم والتسامح والاحترام والتقدير المتبادل، والإثارة والتشجيع، والعدل والمساواة، والعفوية، وعدم التصنع، والدفء والطمأنينة والحنو على الغير، والتفاعل المتبادل المفتوح والمتشعب، والتعاون، والاهتمام المشترك بمصالح الغير، والدعابة والمرح.

- يعمل على استثارة حالة التشويق والرغبة في الاكتشاف وحب الاطلاع والقراءة لدى الطلاب.
- يستخدم الأساليب المختلفة للتهيئة الحافزة.
- يحرص على تهيئة طلابه لتعلم موضوع الدرس اللغوي الجديد بأن يخبرهم مقدماً بأهداف دراستهم لهذا الموضوع.
- يعبر بصراحة عن توقعاته المرغوبة بشأن الأداء اللغوي لطلابه.
- يشجع طلابه على إنجاز مهام التعلم اللغوي بنجاح، ويساعدهم في تحقيقه.
- يتأكد من تمكن طلابه من متطلبات التعلم المسبقة قبل تدريس موضوع الدرس اللغوي الجديد.
- يتحدى قدرات طلابه – من حين لآخر- بمشكلات لغوية ويطلب منهم حلاً لها، بحيث يشترط في هذه المشكلات أن تكون متوسطة الصعوبة، ومثيرة لاهتمام غالبية الطلاب، ومرتبطة بواقع حياتهم.
- يبرز قيمة ما تعلمه الطلاب من معلومات ومهارات، وما يقومون به من أنشطة لغوية ومهام في حياتهم الحالية والمستقبلية.
- يحاول الحد أو التقليل من شعور الطلاب بحالة الملل أو التعب، بأن يعطي بعض الأنشطة الترويجية مثل: حل الألغاز، حكاية القصص الأدبية، والألعاب والطرائف اللغوية،..الخ.
- يربط بين موضوع الدرس وميول واهتمامات الطلاب الحالية، وينمي لديهم ميولاً لغوية وأدبية جديدة.
- يقلل من حالة القلق الزائد عن الحد عند الطلاب المصاحبة لبداية تعلمهم لموضوع أو ممارستهم لنشاط لغوي يستشعرون فيه صعوبة.

- يستخدم المكافآت من حين إلى آخر لتحفيز الطلاب على التعلم اللغوي، إذا شعر أن الحوافز الداخلية غير كافية وحدها.
- يزود الطلاب بنتائج تعلمهم أولاً بأول.
- يسعي دوماً إلى كسب محبة الطلاب.
- يطرح المسابقات اللغوية والنحوية المختلفة على الطلاب.
- يرشد الطلاب إلى المراجع والمصادر المشوقة.

١٥- معيار حيوية المعلم في أثناء تنفيذ الدرس اللغوي:

هو مجموعة من المهارات والسلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم بسرعة ودقة، فتجعله نشيطاً متحركاً خفيفاً معبراً وممثلاً للمعنى في الموقف التعليمي اللغوي طوال الوقت، ويحتفظ من خلالها المعلم بلياقته البدنية والنفسية الجيدة بالإضافة للياقة العقلية والفكرية حتى يظهر في صورة مؤثرة أمام الطلاب تأثراً معنوياً يحقق الكثير من القيم والمعلومات لديهم.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي تعبر عن حيوية المعلم في أثناء تنفيذ الدرس اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يتحرك بشكلٍ مناسب، وينوع من موقعه في حجرة الصف.
- يتحرك وهو يتكلم، ويجيد لغة الجسد.
- يبتسم دائماً، ويعتمد على المرح والاهتمام بالحديث اللغوي المؤثر.
- يتعامل مع الطلاب بسعة صبر وأناه وإنسانية، ويبتعد عن التهديد والخوف.
- يُظهر حماساً في أثناء سير الدرس اللغوي، وحيوية ونشاطاً، ورغبة في تعليم الطلاب.

- ينظر إلى الطلاب دوماً في أثناء التدريس، حتى يتم التلاقي البصري بينه وبينهم.
- يتابع مجريات الحصة بيقظة وانتباه، ويرشد الطلاب ويوجههم كلما استدعى الأمر.
- يعمل بنظام وهدوء ويتجنب العشوائية.
- يركز على النقاط المهمة في الدرس اللغوي من خلال تنويع الإشارة والإيماءة الجسدية،كحركات الذراعين، والرأس والعينين والحاجبين والشفتين، ووضع الأصابع على الفم، وطي الذراعين، وضرب كف على كف،....الخ.
- يستخدم طرق تدريس متنوعة تجعل الطالب في حالة تفاعل لغوي معه، وتجعله في نشاط وتيقظ وتكون شيقة في ذات الوقت.
- يستخدم عدداً متنوعاً من الوسائل التعليمية في الدرس اللغوي الواحد التي تضمن نشاطه الفعال وحيويته.
- يوفر أنشطة لغوية جماعية يتفاعل فيها الطلاب معه ومع بعضهم بعضا، وكذلك أنشطة أدبية تنافسية، ومن بين هذه الأنشطة: الرحلات، التمثيليات المدرسية، المعارض المدرسية، الألعاب التعليمية إصدار الصحف المدرسية، أنشطة العصف الذهني، مشروعات جماعية.
- يسعى دائماً إلى استحداث أساليب وفنيات لغوية متنوعة، وإجراءات تتميز بالتجديد والإبداع، بغية الاستئثار بانتباه طلابه، طيلة الحصة الدراسية لتحقيق أهدافه من عملية التعلم التي يقوم بها.
- ينوع المعلم أنماط التفاعل اللغوي المستخدمة.
- ينوع المعلم من نبرات صوته بين شدة النبرة وانخفاضها، والتنغيم، وسرعة الكلام، والتكرار، والتمثيل بالصوت.

- يحرص على أن يكون طوال الموقف التعليمي اللغوي نشيطاً مناقشاً مشاركاً.
- يكون فكرة مسبقة عن السمات الشخصية للطلاب (الانبساط، والانطواء، والمودة، والتباعد، والعصبية، والاتزان، والانفعال....الخ) ويتحقق ذلك بالاطلاع على ملفات الطلاب، وبسؤال المعلمين السابقين، وبالملاحظة الشخصية لكل طالب.
- يتعرف على أسماء الطلاب، ويحفظها وينادي على كل طالب باسمه، ويردد الاسم في المناقشة اللغوية معهم.
- يلقي التحية على الطلاب أينما وجدهم، ويحرص على مصافحتهم والسؤال عن أحوالهم.

١٦- معيار التفاعل اللفظي، وغير اللفظي في الدرس اللغوي:

عملية التدريس عملية اتصال إنساني، وتفاعل مباشر واتصال دائم بين المعلم والطلاب. وعملية الاتصال الناجحة لا تتم إلا من خلال خمسة عناصر هي: المرسل، والرسالة، والواسطة، والمستقبل، والتغذية الراجعة.

والموقف التدريسي لا يتم إلا باستيفاء تلك العناصر مجتمعة، واللغة اللفظية وغير اللفظية هي التي تحمل محتوى الدرس اللغوي وتحدث التفاعل بين المرسل والمستقبل.

وبذلك يتضح أن التفاعل أو الاتصال يمثل عنصراً مهماً من عناصر التدريس بل إنها قد يصعب تصور حدوث عملية التدريس بدون هذا الاتصال والتفاعل؛ لذلك فقد اهتم التربويون بدراسة ما حدث داخل الصف الدراسي من تفاعل بين المعلم والطلاب، وتوصلوا إلى أن التفاعل الذي يتم بين هذين الطرفين

يمكن تقسيمة إلى نوعين اثنين: **تفاعل لفظي، وتفاعل غير لفظي**، وفيما يلي نتناول كل واحد منهما:

أولاً: التفاعل اللفظي: ويمثل التفاعل اللفظي للمعلم مهارة من أهم مهارات تنفيذ الدرس اللغوي؛ إذ يتوقف عليها نجاح عملية الاتصال في الموقف التعليمي، وهي مهارة تعتمد على اللغة المنطوقة بما تشتمل عليه من مهارات فرعيه كإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وسلامة النطق، واستقامة التراكيب، وغنى المفردات وطلاقة الحديث، وحسن تنظم الكلام وتسلسله، وتنويع طبقات الصوت بما يخدم الموقف التعليمي، إلي غير ذلك من المهارات اللغوية اللفظية التي ينبغي أن يكتسبها كل من المعلم والطالب؛ حتى يتم التفاعل اللفظي داخل الصف بكفاءة عالية.

وفيما يلي نستعرض قائمة فلاندرز لتحليل **التفاعل اللفظي داخل الصف**، وهي تشتمل على عشر فئات سلوكية موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، يمكن من خلالها تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة بين المعلم والطالب، ثم تقويم مستوى هذا التفاعل:

١- **حديث المعلم غير المباشر**، ويشمل:

أ- **قبول مباشر للطلاب**، فيقبل ويستوضح المعلم شعور الطلاب بلهجة مقبولة غير ناقدة، سواء أكان شعور الطلاب سلبياً أو إيجابياً.

ب- **مديح الطلاب، وتشجيعهم**، فيمتدح المعلم، أو يشجع أي سلوك، أو عمل للطلاب، ويحث على استمراره.

ت- **قبول افكار الطلاب، وتطويرها**، فيوضح المعلم ويعيد بلغته صياغة، أو تطوير أفكار الطلاب مضيفاً اليها أفكار خاصة به.

ث- **توجيه الأسئلة للطلاب**، فيسأل المعلم أسئلة حول محتوى مادة لغوية، أو إجراء صفي معين بقصد إجابة الطلاب عن ذلك.

٢- حديث المعلم المباشر، ويشمل:

أ- **إلقاء المعلم، وشرحه**، فيلقي المعلم محاضرة، ويشرح خلالها حقائق المادة الدراسية اللغوية ومعلوماتها، معبراً عن آرائه مفسراً بأسئلة مفتوحة يتولى في غالب الإجابة عنها بنفسه.

ب- **إعطاء الأوامر التوجيهات**، فيوجه المعلم أوامر وتوجيهاته للطلاب بحيث يتوقع طاعتهم لها، أو استجابتهم لمتطلباتها.

ت- **نقد المعلم لطلابه**، وتسويغ تصرفاته ويحوى عبارات ناقدة، تهدف الي تغيير سلوك الطلاب السلبي أو غير المستحب أو تفسير المعلم وتسويغه لتصرف أو سلوك قام به مع الطلاب.

٣- حديث الطلاب، ويشمل:

أ- **إجابات الطلاب**، وتضم أية إجابة من الطلاب لسؤال أو استفسار من المعلم.

ب- **مبادرات الطلاب**، وتحوى أية مبادرة مثل: إجابة السؤال، أو سؤال يبادر به الطلاب دون طلب المعلم، أو إشارة منه.

ت- **فوضى الطلاب**، أو صمتهم، حيث تمثل هذه الحالات السكوت العام، أو الهدوء أو فوضى الصف بصفة عامة التي لا يسمع أو يفهم بالضبط ما يقوله المتكلم خلالها، وقد يكون ذلك عند الانتقال من نشاط لغوي إلي آخر.

هذا وبملاحظة تكرار كل فئة من تلك الفئات ونسبتها ومقارنة تكرارات الفئات المختلفة يتضح نمط التفاعل الذي كان سائداً في الصف الدراسي،

وبذلك يمكن معرفة جوانب القوة، ونواحي القصور لدى المعلم في أدائه التدريسي داخل الصف.

التفاعل غير اللفظي: وهو يمثل النوع الآخر من الاتصال الذي يرسل فيه المرسل رسالته معتمداً على رموز وحركات غير لفظيه، وقد يضمن المعلم رسالته غير اللفظية عدداً من المعاني إلى الطلاب، كما يمكن في المقابل أن يفهم المعلم من خلال تفاعل الطلاب غير اللفظي كثيراً ممن يوجه له، أو يدور حوله، أو يصف مشاعرهم أو حاجاتهم أو يفهم منهم مدى استيعابهم لما عرضه عليهم دون أن ينطق أي منهم بكلمه.

والمعلم الذي يمتلك مهارة التفاعل غير اللفظي يستطيع أن يوظف كثيرًا من الرموز والحركات في أثناء التدريس، كأن يستخدم الكلمات والجمل المكتوبة، أو الرسم والبيانات، أو الصور واللوحات، أو يلجأ إلي الرموز البصرية والإشارات الحركية، أو يستعين بحركات الوجه ونظرات العينين وتقطيب الجبين والإيماءات والحركات الجسم ولحظات الصمت التي تتخلل مواقف معينة؛ لإرسال رسالة معينة. وهكذا يمكن للمعلم أن ينوع في تفاعله غير اللفظي مع طلابه وفقاً لمقتضيات الموقف التعليمي بما يزيده تفاعلاُ وتأثيراً.

ويمكن تقسيم التفاعل غير اللفظي إلي نوعين اثنين **مقصود، وتلقائي**.

أما **التفاعل غير اللفظي** المقصود فيحدث حين يستخدم المعلم أو الطلاب إشارة أو إماءة لفظيه معينه مثل: حركة يد، أو تعبير وجه في محاولة لتوضيح كلمة منطوقة أو تعديلها، أو توصيل رسالة معينة لطرف الأخر، وهذا النمط من التفاعل غير اللفظي المقصود هو السائد دائماً في غرفه الصف وهو الذي يعول إليه كل من المعلم والطالب في إيصال الرسالة المطلوبة. ومن ثم في ضوء هذا النوع يتم تقويم المعلم والحكم على كفاءة أدائه التدريسي.

أما **التفاعل غير اللفظي التلقائي** فهو الذي يحدث على نحو طبيعي دون قصد محدد، وهو يحدث طوال الوقت في الفصول الدراسية، حيث يوجد قدر كثير من الضحك والتبسم والحديث بصوت عالٍ، أو همس أو تحريك الذراعين، والتركيز والسرحان، والتحرك التلقائي والتثاؤب، ونقر الدرج بالقلم أو المسطرة، ونحو ذلك من تفاعل تلقائي وعلى الرغم من أن هذا التفاعل تلقائي وغير قصدي فإنه يلاحظ ويفسر لأنه يحمل رسائل للطرف الأخر كتثاؤب المعلمين مثلاً عندما يستطرد المعلم في شرحه على وتيرة واحده، فهم بذلك يشيرون إلي المعلم بطريق غير مباشره أن الملل أخذ يتسرب إلي نفوسهم.

ويمكن الإشارة هذا الصدد إلي أن علم دراسة الحركات والإيماءة وتعبيرات الوجه وسلوك العين يوفر معلومات قيمة لملاحظة التواصل غير اللفظي داخل الصف، والملاحظون الذين يستخدمونه يستطيعون أن يلاحظوا أنماطاً سلوكية غير لفظية عديدة مثل: الإشارات اليدوية والجسمية، والإشارات الموضحة، والإشارات المنظمة، وكل واحد من هذه الإشارات تحمل معاني للطرف الآخر. فالإشارات اليدوية هي إيماءات لها ترجمه لفظية مباشرة وعادة ما تستخدم بدلاً من الكلمات المنطوقة، وتستخدم الإشارات الموضحة لتضخيم رسالة منطوقة كأن يقرن المعلم أو الطالب ألفاظاً معينة مثل: كبير أو صغير بحركات اليدين، أما الإشارات المنظمة فتستخدم لضبط المناقشات والحركة داخل الصف، فحركات الجسم وإيماءات الرأس ونظرات العين والتبسم والتقطيب كل هذه الإشارات المنظمة قد تنقل إلي الطالب مثلاً أن دوره قد جاء للكلام أو التعليق أو عليه أن يصمت.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها التفاعل اللفظي وغير اللفظي في الدرس اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يتحدث بطلاقة لغوية تعين على التواصل والتفاعل مع الطلاب.

- ينوع في صوته بما يخدم الموقف التدريسي اللغوي.
- يستمع إلى أفكار الطلاب، وقبولها وتطويرها بأفكار من عنده.
- يقبل مشاعر الطلاب، ويتعامل معهم بلطف.
- يشجع الطلاب ويثني عليهم باستمرار.
- يسهم في اتقان الطلاب لمهارات اللغة الشفوية والحديث.
- يصف طرق التفاعل والتواصل الاجتماعي البناء وكيفية توظيفها لمساعدة الطلاب على بناء معارفهم اللغوية.
- يساعد الطلاب على إبراز حركات الوجه واليدين في التعبير عن المعاني وتوكيدها.
- يساعد الطلاب على التمكن من مهارات الكتابة اللغوية السليمة.
- يساعد الطلاب على اختيار ما يكتبونه ويعبرون عنه.
- يساعد الطلاب على حسن الصياغة، ودقة التعبير وإجادة التعبير اللغوي بأشكاله المتعددة.
- يساعد الطلاب على تدريب آذانهم على الاستماع الجيد، وفهم المسموع.
- يساعد الطلاب في التدريب على كيفية التأثير في المستقبل المستمع.
- يساعد الطلاب على فهم الآراء المختلفة، والتفاعل معها وتحديد اتجاهها، والاستعانة بها.
- يساعد الطلاب على المرونة في تبديل مواقع الكلام وتغييرها، والانتقال بها من فكرة إلى أخرى.

- يوجه أسئلة للطلاب حول المادة اللغوية، والإصغاء لإجاباتهم.
- يعطي الأوامر والتوجيهات للطلاب في سياق الدرس اللغوي.
- ينتقد الطلاب بهدف تعديل سلوكهم إلي الأفضل.
- يحث الطلاب على التفاعل والمشاركة في أحداث الدرس اللغوي.
- يتوظف الحركة والرموز غير الفظيه في توصل المطلوب.

١٧- معيار استخدام الوسائل في تعلم الدرس اللغوي:

هو استخدام المعلم واستعانته بكافة الأدوات، أو المواد، أو الأجهزة لتحقيق الأهداف التربوية اللغوية المرغوبة في تعلم الدرس اللغوي. بالإضافة إلى مجموعة السلوكيات الذي يقوم بها المعلم لفحص الوسيلة وتجريبها، ووضع تصور مسبق لما سيقوم به من أفعال وأنشطة في أثناء عرضها، وعرض الوسيلة على الطلاب، ومناقشة الطلاب بعد العرض.

ومن وظائف الوسيلة التعليمية: أنها تعتبر عنصراً أساسياً من عناصر الخطة الدراسية والمنهج الدراسي كالأهداف والأساليب والأنشطة والتقويم؛ ولذا فإنها تؤدي إلى زيادة مشاركة الطلاب بصورة نشطة وإيجابية في التعلم اللغوي وتعمل على تشويق الطالب والاحتفاظ بنشاطه وجذب انتباهه وإبعاد الملل عنه، وتعمل على تيسير تعليم موضوعات لغوية معينة قد يصعب تدريسها بدونها بذات الكفاءة والفاعلية، كما أنها توفر الخبرات الحسية التي تعطي معنىً ومدلولاً للعبارات اللفظية المجردة، ومن الممكن أن تعمل الوسيلة التعليمية على إثراء التعلم اللغوي، وتنويع مصادر المعرفة اللغوية، وتساعد في توضيح المادة اللغوية من خلال تحول الكلام إلى عرض عملي يسهل حفظه وعدم

نسيانه وتذكره، فضلاً عن أنها تقدم خبرات متنوعة ومتفاوتة أقرب إلى الواقع وتعرض بأساليب مختلفة تتلاءم مع مستويات الطلاب المختلفة.

ومن أنواع الوسائل التعليمية: الوسائل المرئية، والوسائل السمعية، ووسائل البيئة المحلية والمواقع الطبيعية والصناعية والتاريخية والمعارض والمتاحف (وتتميز بكونها حقيقية)، والوسائل المركبة مثل: أفلام الصور المتحركة، والتلفزيون، والشرائح المرفقة بالتسجيل، وآلات التعليم المبرمج، والكمبيوتر.

وهناك من يصنفها إلى: **الوسائل المحسوسة** مثل: الخبرات المباشرة، والخبرات العملية غير المباشرة، والمشاهدة والتمثيل، والعروض العملية والنماذج، والرحلات التعليمية، والمعارض والمتاحف.

والوسائل شبه المحسوسة مثل: الإذاعة والتسجيلات، والصور الثابتة، والصور المتحركة، والتليفزيون.

والوسائل المجردة مثل: الرموز المصورة، والرموز المجردة.

فقد يكون من المفيد في دروس النصوص الأدبية أن يستخدم معلم اللغة العربية جهاز التسجيل؛ يُسمِع طلابه قراءة جيدة وممثلة للمعاني بعد القراءة الصامتة والمناقشة السريعة التي تعقبها.

كما يكون من المفيد في دروس النحو أن يستخدم المعلم جهاز العرض فوق الرأسي، وعرض بعض الشفافيات التي تحتوي على تراكيب وشواهد لغوية متعددة؛ تحتوي على بعض الأخطاء في القاعدة النحوية، ويدرب الطلاب على الملاحظة عن طريق الكشف عن الأخطاء، وتصحيحها، وبيان سبب الخطأ في كلٍ منها.

معايير الاستخدام الوظيفي للوسيلة في تعلم الدرس اللغوي:

١- **معيار الإعداد والاختيار:** وهو ذلك المعيار الذي يعني بتحديد أو اختيار وسيلة معينة وانتقائها من بين عدة وسائل لأسباب تتعلق بنجاح الموقف التعليمي وتحقيق الأهداف المنشودة، وهذا المعيار يتضمن مجموعة من المؤشرات الفرعية، وهي:

- يتخير الوسيلة المشوقة والمثيرة للتعلم اللغوي.
- يتخير الوسيلة التي تتناسب قيمتها التربوية مع الجهد والمال الذين أنفقا عليها، وتحقق الأهداف التربوية.
- يتخير الوسيلة التي تناسب قدرات الطلاب ومستواهم اللغوي، وعددهم.
- يتخير الوسيلة من البيئة المحيطة.
- يتخير الوسيلة في ضوء الحداثة والتطور.
- يتخير الوسيلة التي لها هدف واضح في وقت محدد من الدرس.
- يحرص على تنويع استخدام الوسائل.
- يحرص على عدم ازدحام الدرس اللغوي بالوسائل.
- يحدد المكان المناسب لعرض الوسيلة التعليمية.
- يشرك الطلاب في اختيار الوسيلة التعليمية، وإعدادها.
- يميز بين المصادر المتنوعة للتقنية وكيفية اختيار الأنسب منها لتحقيق أهداف الدرس اللغوي.
- يخطط النشاطات التي سيقوم بها الطلاب عند عرض الوسيلة.

- يخطط زمن عرض الوسيلة بحيث يأتي عرضها في وقت يشعرون فيه بأنهم بحاجة إلى معرفة معينة أو حل مشكلة.
- يلم بالقوانين والمبادئ الاخلاقية التي تحكم استخدام التقنية ومصادر المعلومات.

٢- **معيار اختبار الوسيلة:** وهو ذلك المعيار الذي يعني بتجريب الوسيلة قبل الاستخدام في الموقف التعليمي. وهذا المعيار يتضمن مجموعة من المؤشرات الفرعية، وهي:

- يتأكد من صحة المعلومات الواردة في الوسيلة، ومدى مناسبتها للطلاب.
- يتأكد من خلو الوسيلة من الأخطاء الإملائية واللغوية.
- يتأكد من جودة الوسيلة التعليمية ودقتها علمياً وفنياً.
- يجرب الوسيلة التعليمية؛ وذلك للتأكد من صحتها وسلامتها وصلاحيتها للعرض، وتحقيقها للهدف المنشود، ولتجنب الوقوع من الحرج أمام الطلاب.
- يتحقق من مناسبتها لتحقيق الهدف اللغوي.
- يتحقق من سلامة أجزائها.
- يحدد مكان الوسيلة (كهرباء ـ ضوء حرارة).
- يتأكد من عنصر الأمن.
- ينسق بين الوسائل المستخدمة.

٣- **معيار استخدام الوسيلة**: وهو ذلك المعيار الذي يعني بظروف الاستخدام وأسلوبه وهدفه ومدى المتابعة والنجاح. وهذا المعيار يتضمن مجموعة من المؤشرات الفرعية، وهي:

- يعرض الوسيلة في الوقت المناسب لها.
- يعرض الوسيلة في المكان الملائم.
- يوفر الظروف النفسية للاستخدام الأمثل لها، ويقدم التوجيهات والإرشادات التوضيحية المناسبة.
- يعرض الوسيلة بحيث تجذب انتباه الطلاب وتشوقهم، وتحدث جواً إيجابياً في الحصة.
- يشرك الطلاب مشاركة إيجابية في استخدامها وتوظيفها ما أمكن.
- يعرض الوسيلة بسرعة مناسبة؛ حتى يتمكن الطلاب جميعهم من متابعة العرض.
- يعلق على ما بها من مفاهيم ومعلومات لتركيز انتباه الطلاب عليها.
- يوازن في استخدامها بين تحقيق هدف ما وتحقيق باقي الأهداف.
- يطرح أسئلة لغوية مثيرة تحفز الطلاب على استخدام الوسيلة.
- يستبعد الوسيلة بعد استخدامها حتى لا تشتت أذهان الطلاب.
- يستخدم الحاسوب وشبكة المعلومات (الانترنت)، وتوظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية.
- يعد الجداول واللوحات المختلفة، ويستخدمها في توضيح دروس اللغة العربية.

- يستخدم التسجيلات الصوتية بكفاءة في إلقاء النص الأدبي أو قراءته قراءة معبرة عن المعنى.

٤- **معيار تقويم الوسيلة**: وهو ذلك المعيار الذي يعنى بتقييم ما تحقق من استخدام الوسيلة. وهذا المعيار يتضمن مجموعة من المؤشرات الفرعية، وهي:

- يطرح بعض الأسئلة حول بعض الأفكار التي تحويها الوسيلة التعليمية.
- يحث الطلاب على القيام بنشاطات إضافية، أو الذهاب إلى المكتبة والبحث في مصادر تعليمية أخرى للوصول إلى المعلومة الصحيحة.
- يتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ويتأكد من مدى فعالية الوسيلة التعليمية.
- يقيم الوسيلة من حيث بعض المواصفات للوسيلة الجيدة التي تكون متكاملة، متوافقة، بسيطة، مثيرة، قليلة التكلفة، سهلة الصيانة، ترغب المتعلم في التعلم، مرتبطة بموضوع الدرس.

١٨- معيار صياغة الأسئلة اللغوية، وطرحها، ومعالجتها:

هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط لإعداد السؤال اللغوي وصياغته، ومدى استخدامه لأنماط الأسئلة جميعها وإجادته لأساليب توجيه السؤال، والأساليب المتبعة في معالجة إجابات الطلاب.

وتعد الأسئلة اللغوية عاملاً مهماً في التدريس. وتظهر كفاءة المعلم في التدريس عادة من مهارته في طريقة صياغة الأسئلة وتوجيهها، وكيفية إثارة الطلاب لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، فقد أوضحت إحدى الدراسات أن أربعة أخماس

الوقت يقضيه المعلم داخل الصف في توجيه الأسئلة والإجابة عنها، وهذا يرجع إلى المهام العديدة لاستخدام الأسئلة.

والتدريس الجيد هو الذي يتضمن طرح أسئلة لغوية مثيرة لتفكير الطلبة؛ لذا تعد قدرة المدرس في طرح الأسئلة وتوجيهها من المهارات التدريسية المهمة التي يجب أن يمتلكها المدرس والتي يجب ان يخطط لها، وقيل كذلك بأن: (من لا يُحسن الاستجواب لا يُحسن التدريس).

ونجد أن هذا المعيار يشتمل على أربع مهارات فرعية ينبغي أن يمتلكها المعلم، وهذه المهارات هي:

(١) مهارة إعداد الأسئلة، وصياغتها.

(٢) مهارة طرح الأسئلة، وتوجيهها.

(٣) مهارة معالجة إجابات الطلاب.

(٤) مهارة التعامل مع أسئلة الطلاب.

وفيما يلي شرح موجز لكل مهارة من هذه المهارات:

(١) مهارة إعداد الأسئلة، وصياغتها:

تُعد مهارة إعداد الأسئلة وصياغتها من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم ويستخدمها عند قيامة بممارسة عملية التدريس، فمن خلالها يعبر المعلم عن مضمون السؤال باستخدام الكلمات. فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال، وبعدد الكلمات المستخدمة فيه، والترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات.

وتتطلب الصياغة الجيدة للأسئلة من المعلم مراعاة بعض المعايير أو الإرشادات، والتي نوجزها فيما يلي:

- أن يكون السؤال ضمن إطار الدرس اللغوي، وفي سياق أهدافه المراد تحقيقها.
- أن يكون السؤال ضمن مستوى تفكير الطلاب، وضمن حدود خبراتهم وقدراتهم اللغوية.
- أن يكون السؤال واضحاً و قصيراً ويدور حول فكرة واحدة.
- أن يكون السؤال دقيقاً ليس فيه مجال للتأويلات والتفسيرات البعيدة عن المطلوب.
- تنوع مستويات الأسئلة، فلا تتركز فقط حول مجموعة أسئلة المستويات الدنيا من التفكير، بل تتضمن أيضاً أسئلة المستويات المتوسطة، وكذلك أسئلة المستويات العليا للتفكير.
- يجب أن يستدعي السؤال فكرة واحدة، فالسؤال المركب الذي يشمل على أكثر من فكرة يمثل عائقاً أمام الطالب في تنظيم إجاباته حول كل فكرة على حدة.
- أن تكون صياغة الأسئلة في أقل عدد ممكن من الكلمات، فالأسئلة طويلة الصياغة تكون أقل وضوحاً للطالب ويصعب عليه إدراكها وتسبب له الشعور بالضيق.
- أن تكون الكلمات المستخدمة في صياغة السؤال مألوفة، ولها مدلول عقلي واضح لدى الطلاب.
- أن يكون التركيب اللغوي للسؤال صحيحاً.

- ألا يوحي السؤال بالإجابة الصحيحة للطالب.
- أن يكون للسؤال قيمة علمية.
- ضرورة ترتيب الأسئلة بشكل منطقي ومتتابع ويحسب ترتيب توجيهها في أثناء الدرس.
- أن يكون عدد الأسئلة وزمن الإجابة بها مناسباً لوقت الحصة.
- أن تكون الأسئلة باللغة العربية الفصحى وليست بالعامية.
- ألا يكون السؤال موحياً للجواب، وتجنب الأسئلة التي يكون الإجابة عليها بنعم أو لا... حيث إن هذه الأسئلة تحمل الطالب على التخمين. وغالباً ما يتبعها أسئلة أخرى لماذا؟ وكيف؟.

(٢) مهارة طرح الأسئلة، وتوجيهها:

ويقصد بها كيفية إلقاء السؤال، ومتى يتم إلقاؤه، ولمن يوجه، ومن يجيب عنه عند تنفيذ الدرس، وقد تستخدم في التهيئة، أو العرض، أو التقويم، أو الختام، فهي يحتاج إليها المعلم في كل مراحل تنفيذ الدرس.

وتتكون هذه المهارة من مجموعة من السلوكيات أو المهارات الفرعية، وهي:

- يجب توجيه السؤال إلى الطلاب جميعهم قبل تعيين الطالب الذي يجيب.
- جذب انتباه الطلاب، فالكل ينبغي أن يكون منتبهاً خشية أن يفاجؤوا باختيارهم لإجابة السؤال مما يؤدي إلى زيادة مشاركة غالبية الطلاب.
- إعطاء فرصة للطلاب جميعهم في التفكير في الجواب، فبعد إلقاء السؤال يقوم المعلم باختيار الطالب الذي يجيب وذلك يتيح بعض الوقت للطلاب للتفكير في الجواب مما يزيد من تفاعل الطلاب مع العملية التعليمية.

- عندما يفكر الجميع في الجواب يتصور كل منهم جواباً لنفسه، وعندما يعين المعلم من يجيب يكون موقف البقية من جواب زميلهم موقف المقارنة، فيرون الفرق بين جوابه وجواب كل منهم.

- أما إذا اختار المعلم طالباً معيناً قبل أن يطرح السؤال، فإن ذلك يعتبر إشارة واضحة أن السؤال لا يخص باقي الطلاب، فينصرفوا عن الاهتمام بالسؤال والانشغال بغير ذلك. وقد يوجه السؤال لطالب بعينه أحياناً وذلك لتنبيه أو لإحساس المعلم بانشغاله عن موضوع الدرس وعدم تركيزه فيه.

- يجب على المعلم أن يوزع الأسئلة على الطلاب جميعهم دون ترتيب معين وبصورةٍ عادلة بقدر الإمكان، فمن الخطأ أن يستحوذ عدد قليل من الطلاب على أسئلة المعلم وحواره ومناقشاته واهتماماته، لأن ذلك يؤدي إلى انصراف الباقين عن الاهتمام، فضلاً عما قد يترك ذلك من أثر في نفوس الدارسين.

- على المعلم ألا يتبع ترتيباً خاصاً أو ثابتاً في توزيع الأسئلة، لأن ذلك يجعل الذين لم يصيبهم الدور أقل حماسة أو مشاركة في المناقشة، وكأن الحوار بين المعلم وكل دارس وحده دون الباقين وهذا يؤدي إلى انصراف الطلاب وعدم تركيزهم فيما يطرح من حوار أو مناقشات.

- على المعلم ألا يكرر السؤال مرة أخرى لأن ذلك يؤدي إلى زيادة الوقت الذي يتحدث فيه المعلم ويكون لدى الطلاب عادة عدم الانتباه، ولكن في بعض الأحيان تكون الإعادة ضرورية وذلك في حالة عدم فهم السؤال، فيجب على المعلم في هذه الحالة إعادة صياغة السؤال بطريقة يفهمها الطلاب.

- ينظم جلوس الطلاب بشكل يسهل إلقاء الأسئلة والإجابة عنها.

- يختار الأوقات المناسبة لتوجيه الأسئلة.

- يلقى السؤال بلغة بسيطة ومفهومة ومباشرة بحيث يكون تركيب السؤال منصباً على مضمون السؤال.
- يلقى السؤال بنبرة فيها الحماس والود.
- يلقى السؤال بالسرعة المناسبة حسب مستوى السؤال المطروح، فأسئلة المستويات الدنيا من التفكير يمكن توجيهها بسرعة، أما أسئلة المستويات المتوسطة والعليا فيلقيها ببطء حتى يمكن فهم المقصود منها.
- عدم السماح بالإجابات الجماعية، وفرقعة الأصابع وترديد كلمة «أنا».
- ينظر باهتمام إلى الطالب المجيب وحثه على الإجابة باللغة الفصحى.
- إعطاء فرصة للطلاب لإكمال إجابته وعدم مقاطعته، ولا يسمح بمقاطعة الطالب المجيب من قبل زملائه.
- تسجيل بعض عناصر الطالب على السبورة إذا كان ذلك ضرورياً.
- تعويد الطلبة على مهارة الاستماع و ضبط الذات في عدم مقاطعة الآخرين.
- عدم التهكم والسخرية من إجابة الطالب إذا كانت خطأ، والأفضل استخدام أسلوب تربوي مثل (قد يكون ما تفكر فيه صحيحاً لكنه غير المطلوب).
- يوجه الطلاب إلى أهمية التأني قبل طلب الإجابة عن السؤال.
- يوجه نظره إلى كافة الطلاب ويتابع، ويعمل على مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب في الإجابة.

(٣) مهارة معالجة إجابات الطلاب:

هي تلك السلوكيات التي يقوم بها المعلم كرد فعل على استجابة الطالب لسؤاله. وهذه المهارة تتضمن مجموعة من السلوكيات أو المهارات الفرعية، وهي:

- في حالة ما إذا كانت إجابة الطالب صحيحة فيجب على المعلم أن يعززها كأن يقول (ممتاز - حسن - جزاكم الله خيراً - بارك الله فيك...)، كما يجب عليه ألا يكرر إجابة الطالب، لأن في التكرار ما قد يدعو الطلاب إلى عدم الانتباه إلى إجابة زميلهم اعتماداً منهم على أن المعلم يكرر ذلك، وفي بعض الأحيان قد يطلب المعلم من أحد الطلاب تكرار الإجابة لأنه غير منتبه أصلاً، أو قد يكررها هو بنفسه وذلك لتأكيد أهمية هذه النقطة موضع السؤال.

- إذا كانت إجابة الطالب خطأً أو غير مكتملة أو لم يجب على الإطلاق، فيجب على المعلم أن يساعد الطالب على أن يفكر تفكيراً كاملاً في السؤال، وأن يصحح فهمه الخطأ بنفسه، وذلك بأن يوجه إليه سؤالاً آخر في مستوى أدنى أو عن معلومات مألوفة لديه، وبإجابته عن هذا السؤال الأخير يمكن أن يجيب عن السؤال الأول، أو يوجه له سؤالاً مبنياً على إجابته الخطأ بحيث يجعله يدرك خطأه بنفسه بقدر الإمكان وبالتالي يصحح جوابه، كما يمكن للمعلم أن يستعمل بعض التلميحات اللفظية التي تساعد الطالب على الوصول للإجابة الصحيحة.

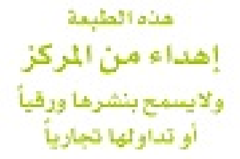
- يمكن أن يشترك أكثر من طالب في إجابة سؤال واحد، وذلك بأن يطلب المعلم من أحد الطلاب الإجابة أولاً ثم يطلب من آخر أن يكمل إجابة زميله.. وهذا في الأسئلة التي تتطلب إجابتها أكثر من جزء أو خطوة، وذلك مما يزيد المشاركة والانتباه والحيوية داخل اللقاء.

- لا يتجاهل إجابة أي طالب، فلا يعيد طرح السؤال الواحد إلى طالب آخر أو يطرح سؤالاً جديداً قبل أن يعقب على إجابة الطالب الأول.
- لا يتسرع في الإجابة عن السؤال الذي طرحه على الطلاب.
- لا يستخدم عبارات محبطة أو ساخرة تعليقاً على إجابات الطلاب الخطأ.
- تعزيز الإجابة الصحيحة بالعبارات أو الإشارات.
- إعادة صياغة السؤال في حالة عدم فهمه.
- تشخيص سبب عدم الإجابة بأسئلة أخرى.
- علاج نقاط الضعف (توجيهه للعلاج).
- ينوع من أساليب التعامل مع إجابة الطالب حسب صحة هذه الإجابة.
- يشرك الطلاب في تقويم زملائهم.

(٤) مهارة التعامل مع أسئلة الطلاب:

هي تلك السلوكيات التي يقوم بها المعلم للإصغاء لأسئلة طلابه وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن استفساراتهم وتساؤلاتهم. وهذه المهارة تتضمن مجموعة من السلوكيات أو المهارات الفرعية، وهي:

- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة.
- يبدي حماساً للطالب الذي يطرح سؤالا جيداً.
- يستخدم أساليب متنوعة لتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة.
- يوضح للطلاب من حين لآخر كيفية صياغة الأسئلة بشكل علمي مفهوم.
- يتعامل بجدية مع سؤال أي طالب.



- يبتعد عن انتقاد الطلاب وتثبيط هممهم.
- ينوع من أنماط الاستجابة لسؤال الطالب بحسب متغيرات الموقف التعليمي.
- تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وتوجيهها.

١٩– معيار تعزيز تعلم الدرس اللغوي:

هو تلك التغذية التي يقدمها المعلم إلى الطالب عقب أدائه اللغوي، خاصة ذلك الاداء الذي يحتاج إلى تعقيب لمعرفة حقيقته، ومدى قربه أو بُعده عن الصواب، وبقصد تشجيعه، وترغيبه في الاستمرار، ومساعدته على بلورة أفكاره، وترتيب استجابته، وتنشيط دافعيته.

وهو مجموعة من السلوكيات و الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بغرض تشجيع الطالب على تكرار السلوك اللغوي المرغوب فيه الأمر الذي يؤدي إلى تقوية هذا السلوك وظهوره مرات أخرى وزيادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو الإبقاء على درجة تكرار سلوك كثير التكرار، أي المكافأة على السلوك المرغوب للطالب.

وللتعزيز فوائد متعدة من حيث: إثارة الدافعية للتعلم اللغوي، حيث يقضي على حيرة الطالب بعد الاستجابة، ويقضي على الخطأ، ويزيد من تثبيت الصواب لديه. كما أنه يعمل على زيادة مشاركة الطالب في الأنشطة التعليمية المختلفة، ويساعد الطالب في تقدير نجاحه مما يزيد من مفهوم الذات لديه، ومن شعوره بالنجاح، كما يلعب دوراً مهماً في حفظ النظام وضبطه في الصف إذ يتعدى التأثير إلى سلوك بقية الزملاء من الطلاب.

وللتعزيز نوعان:

- **التعزيز الايجابي**، وذلك بتزويد الطالب بمثير(معزز) إيجابي؛ فيؤدي الى تكرار حدوث سلوك (استجابة) مرغوب فيه.

- **التعزيز السلبي**، وذلك باستبعاد مثير (معزز) غير سار (سلبي)؛ فيؤدي الى تكرار حدوث سلوك (استجابة) مرغوب فيه.

وتوجد العديد من أنماط المعززات التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التدريس، منها ما يلي:

- **المعززات اللفظية**، ومن أمثلة هذه الألفاظ: رائع، ممتاز، صحيح، جيد، عظيم، حسن، جميل، رائع، مدهش، أو الدعاء للطالب: جزاك الله خيراً، أكرمك الله، زادك الله علماً، نفع الله بك. أو ثناء للمحاولة: محاولة طيبة، جهد مشكور، تفكير معقول، وغيرها.
- **المعززات الإشارية**، كأن تأخذ شكل إشارات جسدية، أو حركية تحمل معناً مجداً ومرغوباً فيه للطالب، مثل: الابتسامة، أو التواصل العيني، أو تحريك الرأس إلى الأمام أكثر من مرة، أو لمس كتف الطالب أو التربيت عليه بحنو، أو مسح شعر الطالب بحنو، أو المصافحة باليد، أو التصفيق.
- **المكافآت المادية**، ومن أبرزها: الدرجات، أو العلامات، أو الجوائز العينية، أو الأشياء الحسية الرمزية.
- **التقدير والثناء**، وهو نوع من المعززات الاجتماعية لتقدير الاستجابة المرغوبة الصادرة من الطالب، ومن هذه المعززات: المديح، أو تكرار المعلم لإجابة الطالب، أو تسجيل اسم الطالب في لوحة الشرف، أو ضع صورته ونبذة عن تفوقه في صحيفة المدرسة، أو عرض أعماله على بقية زملائه، أو تعيينه رئيساً للفصل، أو تفويضه في الإشراف على بعض الأعمال الصفية، أو اصطحاب المعلم له في إحدى الرحلات و الحفلات، أو إقامة حفلة تكريم له.

ومن أهم السلوكيات و الأداءات التي يمكن للمعلم بها تعزيز سلوك الطلاب، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يعزز الأداء اللغوي المرغوب فيه فور صدوره مباشرةً.

- يواظب على تعزيز الأداء اللغوي المرغوب فيه حتى يقوي هذا الأداء.
- يعزز الأداء اللغوي في الوقت المناسب.
- ينوع من صيغ التعزيز ويجددها مع كل طالب وفي كل درس، بحيث لا يعتمد على نمط أو نمطين متكررين من أنماط التعزيز، ويستخدمهم في كل درس لغوي ومع كل طالب.
- يستخدم المعززات بحكمة وهدف، وهو تعزيز استجابة معينة يراد تكرارها من كل طالب معين وفي وقت محدد، ولا يستخدمها بشكل عشوائي أو بإفراط فيمنح المعززات لأي طالب ولأية استجابة وفي أي وقت.
- يعمل على أن تكون قوة المعززات وعددها متناسبة مع طبيعة جدة وجودة الاستجابة اللغوية الصادرة عن الطالب؛ فالاستجابة اللغوية التي تتميز بالابتكارية والإبداع أو التي تدل على الإجادة والتحسين الكبير في سلوك الطالب تعزز بقوة وبأكبر عدد ممكن من المعززات، ويحدث العكس في حالة الاستجابات النمطية أو البسيطة.
- يعدل بين الطلاب في التعزيز.
- يتدرج في استخدام التعزيز للأداء اللغوي الواحد، وعدم الافتعال في التعزيز بشكلٍ عام.
- يبتعد عن التكلف والتصنع في التعبيرات اللفظية وغير اللفظية ويعبر عن مشاعره الايجابية نحو طلابه.
- يراعي الفروق الفردية، واختلاف الطلاب في نوع المعززات التي يفضلونها.
- يستمر في تعزيز الاداء اللغوي الصحيح فيما بعد في كل مرة يصدرها فيها من قبل هذا الطالب.

- يحرص على احترام طلابه له، واحترامه لهم بأن يتجنب السخرية والاستهزاء ويتصرف بعدل بين الطلاب.
- يحكي لطلابه أحداثاً وقصصاً شخصيه من حياته ويربطها بالدرس اللغوي.

٢٠- معيار ضبط النظام داخل الصف:

هو مجموعة السلوكيات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطلاب وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف والمحافظة على استمراره، وكذلك بقصد منع سلوكيات الشغب قبل حدوثها أو تعرف أسبابها وقت حدوثها، ومن ثم التعامل معها بالأسلوب الذي يناسبها بهدف التخفيف من حدتها أو إيقافها تماماً.

كما يعني تخطيط القواعد والإجراءات التي يتم عن طريقها توفير النظام داخل الصف، وتجنب الفوضى، وتوفير وقت أطول لعملية التعليم والتعلم، بالإضافة إلى توفير فرص مشاركة الطلاب في إنجاز الأعمال بصورة أفضل.

ومن أسباب الشغب في الصف: أسباب تعود للمعلم، وأسباب تعود للطالب، وأسباب تعود لبيئة الصف، وأسباب تعود للإدارة المدرسية، وأسباب تعود للمجتمع.

وليست هناك وسيلة معينه أو خطة بذاتها تصلح لكي تكون نموذجاً يقتدي بها أو طريقة يحتذي حذوها لأن لكل مناسبة ظروفها وملابساتها وأحداثها، ويأتي هنا الدور الكبير الذي يقوم به المعلم في القدرة على الحفاظ على النظام في المواقف التعليمية المختلفة.

ومن أهم السلوكيات التي يقوم بها المعلم الناجح ليمنع حدوث الشغب داخل الصف قبل وقوعه:

- يخفف من حالة التوتر والضغط والإجهاد العصبي لديه قبل الدخول للحصة إذا ما لاحظ أن الطلاب في حالة توتر فإنه يسعى لتخفيف حالة التوتر بأن يحكي لهم موقفاً طريفاً، أو يعطي طالباً أو طالبين فترة زمنية بسيطة نيابة عن بقية الطلاب للحديث عن همومهم ومشكلاتهم، أو يلزم طلبته دوماً ودون استثناء بالقواعد والقوانين الذي سبق الاتفاق عليها في بداية الصف الدراسي.

- يخطط للدرس اللغوي بطريقة جيدة وبحيث يتمكن من مادته العلمية اللغوية فلا يكون عرضه للسخرية من الطلاب.

- يجذب الطلاب إليه في أثناء الشرح بطرق العرض المختلفة والوسائل المتقنة.

- يعطي كل طالب اهتماماً شخصياً مستمراً فيعامله بلطف وإنسانية، ويشجعه ويدفعه إلى الأمام.

- يتجنب مقارنة درجة الطلاب بعضهم بعضا؛ لأن ذلك قد يؤدي إلى إحباط الطلاب الضعاف علمياً.

- يمتنع عن أسلوب الاستهزاء والسخرية الفظة.

- يطبق بعض السلوكيات ليتعامل مع الشغب داخل الصف، ومنها: التجاهل والتغاضي عن السلوك البسيط، أولفت نظر الطالب للكف عن السلوكيات البسيطة عن طريق الإشارات الجسدية غير اللفظية مثل النظرة حادة، و تقطيب الجبين، أو الاقتراب الجسمي من الطالب مصدر الشغب التافه، أو الصمت والتوقف عن الشرح برهة بغية انتباه الطالب المشاغب، أو تضمين

اسم الطالب المشاغب ضمن مجرى الشرح، أو الإنذار بعبارات حازمة، وإذا لم تصلح الأساليب السابقة في ضبط النظام داخل الصف أو ظهرت مشكلة أكبر وجب على المعلم حين ذاك تطبيق الأساليب العقابية المعتدلة.

- لا يبدأ المعلم العمل قبل أن يسود النظام تماماً في الصف.
- لا بجلس المعلم بقدر الإمكان، ويقف في الصف في مكان مناسب بحيث يراه الطلاب جميعهم.
- لا يغضب إذا دخل الصف والفوضى سائدة، وإنما يتخذ مكاناً مناسباً بحيث يرى الجميع ويحدق نظره بينهم.
- يتحقق من أن الطلاب جميعهم يسمعونه ويرونه بشكل جيد.
- يوزع الزمن على أجزاء الدرس المختلفة حتى لا ينتهي الدرس قبل نهاية الحصة بفترة طويلة فتعم الفوضى والاضطراب.
- يعود الطلاب على الاستئذان عند طلب الجواب.
- ينقل نظره بين الطلاب حتى يشعر كل طالب بأنه موضع اهتمامه وعنايته ومراقبته.
- لا ينشغل عن الطلاب بأمور ثانوية.
- لا يترك فترة فراغ أو صمت طويلة حتى لا تكون مرتعاً للفوضى.
- يحاول أن يكون رحب الصدر متسامحاً فلا ينزعج لأقل هفوة.
- يحاول أن يكون العقاب نادراً ما أمكن، حتى تبقى له هيبته وقيمته.
- لا يوجه اللوم للصف بأكمله؛ حتى لا يفقد الجميع.

- يتأكد من أنه يعاقب الطالب الذي أثار الشغب بعينه؛ حتى لا يؤذي شعور الأبرياء دون ذنب.
- يعمل على التناسب بين الذنب والعقوبة.
- لا يطرد الطلاب خارج الصف؛ لأن ذلك دليل على عجزه عن حل المشكلة.
- يحضر مستلزماته جميعها من: وسائل وأدوات وأقلام؛ حتى لا يضطر للخروج أو إرسال طالب.
- يكون علاقة ودية مع الطلاب داخل الصف وخارجه حتى يكسب ثقتهم واحترامهم.
- لا يهدد كثيراً أو يكثر من الوعيد في أمور لا يستطيع أن تقوم بها.
- يشعر الطلاب بالمودة والرحمة والأمان والاطمئنان.
- يكون واثقاً من نفسه، وليظهر ذلك في كلامه وأسلوبه.
- لا يتشدد في أموره كلها.
- يقف وهو يكتب على السبورة بزاوية تمكنه من رؤية الصف.
- يعود الطلاب على احترام آراء بعضهم بعضا.
- يفرق بين عدم استطاعة الطالب للقيام بالعمل وبين عدم رغبته في أدائه.

٢١- معيار تلخيص الدرس اللغوي:

المقصود بمعيار تلخيص الدرس اللغوي: أنه المجمل العام لمحتوى هذا الدرس، من: مضامين، ومفاهيم، وتعاريف، وقواعد، وإجراءات. ويتضمن تلخيص الدرس اللغوي: عنوان الدرس، والنقاط الرئيسة، والروابط بين النقاط، سـواءً

علامات أو رسوم أو صور توضيحية.وللمعلم خيار أن يقدم ملخص الدرس في الدقائق الأخيرة من الحصة، أو في الوقت المناسب.

وقد يرى بعض المعلمين أن عملية التلخيص سهلة وميسورة، ولا عناء فيها، ولكن الحقيقة أنها تحتاج إلى دراية وخبرة من المعلم؛ لأن الملخص إذا زاد وطال قد يبدد ما جمعه الطالب من معلومات، وقد يصيبه بالملل، وإذا قصَّر إلى حد الإخلال فيكون عديم النفع ولا طائل منه.

وغالباً ما يكون تلخيص الدرس اللغوي في عدة صور لعرض ملخص النقاط والأفكار الأساسية في الدرس، منها:

١- **الملخص اللفظي**، وهو الملخص النثري، وتتم صياغته في صورة فقرة، أو عدة فقرات تتصف بالعمومية، وتوجز محتوى الدرس في نقاط مفتاحية رئيسة، وبيان ما قد يوجد بينها من علاقات، أو قد يكون ملخص الدرس في صورة إطار عام تتم صياغته في صورة رؤوس موضوعات متدرجة.

٢- **الملخص التخطيطي**، ويأتي على شكلين: الملخص بالمخططات، والملخص الشجري.

وبالنسبة **للملخص بالمخططات** فيكون في صورة رسوم خطية (خرائط مفاهيم، مخططات مفاهيم، رسوم تتابعيه، خرائط تدفق) وتتم صياغته على هيئة مخطط ثنائي البعد. وتنظم فيه المفاهيم على هيئة مستويات متعاقبة ابتداء من المفاهيم العامة، وانتهاءً بالمفاهيم والأمثلة النوعية. أما العلاقات بين المفاهيم فتكون بواسطة خطوط أو أسهم فوقها كلمات رابطة وموضحة.

أما بالنسبة **للملخص الشجري**: فيكون على هيئة تفرع شجري يمثل الجذر موضوع الدرس، وتمثل الفروع المعلومات الأساسية، وكذلك الفرعية المتعلقة بالموضوع.

٣- **الملخص السبوري**، حيث يرى كثير من رجال التربية أن الملخص السبوري يعد أحد المكونات الأساسية في استراتيجية التدريس. فالدرس غير المنتهي بملخص سبوري غير متكامل. وأوجزوا أغراض الملخص السبوري فيما يلي: عنوان الدرس، وتسجيل النقاط الرئيسة في الدرس، وإيضاح ما بين النقاط من علاقات، ومراجعة الدرس والتركيز على أهم العناصر، ومساعدة الطلاب على التركيز والإلمام الجيد بعناصر الدرس الأساسية وتبصيرهم بنهايته، وتسهيل التحصيل العلمي للدرس لدى الطلاب.

ومن أهم السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها تلخيص الدرس اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يساعد الطلاب على تنظيم معلومات الدرس في صورة نقاط.
- يعطي ملخصاً للدرس.
- يختبر الطلاب في نهاية الدرس.
- يوضح ما بين الأفكار والعناصر الأساسية في الدرس اللغوي من علاقات وارتباطات.
- يُقَوِم ما تم إنجازه من الدرس، وما تحقق من أهداف لغوية.
- تحدد التكاليف المطلوب القيام بها والواجبات اللغوية.
- يترك أثراً طيباً في نفوس الطلاب.
- يحفز الطلاب للعمل والمشاركة فيما يستجد من أعمال.
- يقدم ملخصاً لغوياً مرتبطاً بالدرس.
- يقدم ملخصاً لغوياً يركز على المدركات الأساسية للدرس.
- يكون تقرير النهاية باشتراك الطلاب.

- يساعد الطلاب على استخلاص التعميمات اللغوية.
- يساعد على شعور الطلاب بالاستفادة والإنتاج مما يشجعهم.
- يقدم ملخصاً لغوياً محدداً وموجزاً.
- يركز على أهم العناصر في الدرس اللغوي.
- يقدم ملخصاً لغوياً في مدة زمنية مناسبة.
- يعطي الفرصة للطلاب لتدوين التلخيص اللغوي في دفاترهم.

٢٢- معيار تعيين الواجبات اللغوية المنزلية، ومعالجتها:

يقصد بالواجبات اللغوية المنزلية: المهمات أو الأنشطة التي يكلف بها المعلمون طلابهم بحيث يتم إنجازها في المنزل، وتكون ذات علاقة بما درس في المادة اللغوية المقررة.

والمهمات والأنشطة اللغوية المنزلية التي يكلف بها الطالب تنقسم إلى عدة صور هي:

- **واجبات ومهام وأنشطة تحضيرية:** يكون المعيار فيها تهيئة الطلاب للدرس الجديد مثل: كتابة تعليمات توجه الطالب إلى قراءة الدرس الجديد مسبقاً.
- **واجبات ومهام وأنشطة تدريبية:** يكون المعيار فيها تدريب الطلاب على ما سبق أن تعلموه من معلومات ومهارات في الصف مثل: حفظ النصوص الدينية، أو الأدبية، أو رسم خريطة لغوية.
- **واجبات ومهام وأنشطة تطبيقية:** يكون المعيار فيها زيادة قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه في مواقف تعلم جديدة، أو حل مشكلات غير مألوفة،

بأن يكون الواجب المنزلي مشكلة لغوية أو دينية يطلب من الطالب حلها مثال: رجل ظاهر زوجته بأن قال لها أنت محرمة عليّ كأمي ما الحل لكي يعود لزوجته؟

- **واجبات ومهام وأنشطة إثرائية:** يكون المعيار فيها توسيع نطاق تعلم الطلاب الفائقين والموهبين للمعلومات بحيث لا يقتصر على الكتاب المدرسي مثل: تكليف الطلاب بعمل بحث، أو تجربة وعرض نتائجها في الدرس القادم.

- **واجبات ومهام وأنشطة تقويمية:** يكون المعيار فيها تشخيص أخطاء التعلم عند الطالب وإعطاء الطلاب درجات، أو تقديرات توضح مدى كفاءتهم التحصيلية مثل: تكليف الطلاب بكتابة موضوع تعبير بشروط محددة، أو تكليف الطلاب باستخراج أحكام التجويد المقررة في آية محددة.

ومن أهم السلوكيات و الأداءات التي يمكن للمعلم بها تعيين الواجبات اللغوية المنزلية، ومعالجتها، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، ما يلي:

- يكلف الطلاب بواجب منزلي لغوي مبني على تخطيط دقيق وإعداد مسبق.
- يكلف الطلاب بواجب منزلي لغوي واضح ومحدد ويحتوي على تعليمات واضحة تساعدهم على فهمه.
- يكلف الطلاب بواجب منزلي لغوي مرتبط بإنجازاتهم وخبراتهم اللغوية السابقة.
- يكلف الطلاب بواجب منزلي لغوي متماشي مع خصائصهم ومستوياتهم اللغوية وما بينهم من فروق فردية.

- يراعي أن يكون الواجب المنزلي اللغوي مشوقاً ومحفزاً على التفكير والربط والاستنتاج.
- يراعي التنسيق مع المعلمين الآخرين؛ حتى لا تتراكم الواجبات المنزلية في بعض الأيام وتقل أو تنعدم في أيام أخرى.
- يناقش الطلاب في الصعوبات التي تواجههم عند القيام بأداء الواجب المنزلي.
- يكلف الطلاب بالواجب المنزلي اللغوي في الوقت المناسب وهو في نهاية الدرس.
- يخصص سجلات لتدوين ملحوظاته على أداء الطلاب للواجب المنزلي.
- يحرص أن يكون الواجب المنزلي وسيلة لدفع الطلاب للتقدم في الدرس اللغوي، وتعزيز التعلم لديهم.
- يحرص على مناقشة الواجبات المنزلية مع الدرس اللغوي الجديد؛ للتأكد من تمكن الطلاب من الدرس السابق.

٢٣- معيار غلق الدرس اللغوي:

هو مجموعة الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم، ويقصد بها أن ينتهي عرض الدرس اللغوي نهاية مناسبة. وتظهر من خلاله قدرة المعلم على بلورة الموضوع وتلخيصه باعتبار ذلك نشاطاً ختامياً لموضوع الدرس.

ويمثل الغلق آخر مرحلة من مراحل تنفيذ الدرس اللغوي، ولذلك فإن له أهمية كبيرة في تحقيق أهداف الدرس اللغوي؛ فالغلق يحقق وظائف عديدة، منها: جذب انتباه الطلاب وتوجيههم إلى نهاية الدرس، ومساعدة الطلاب على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها، وإبراز النقاط المهمة في الدرس، وتأكيدها، وربطها مع بعضها.

ويكون توقيت استخدام الغلق لإنهاء دراسة وحدة تعليمية متكاملة، ولتأكيد مفهوم أو مبدأ جديد تعلمه الطلاب، ولإنهاء مناقشة صفية حول موضوع معين.

وتمكن المعلم من توزيع وقت الحصة توزيعاً صحيحاً يساعده على إنهاء الدرس بطريقة صحيحة ومشوقة للطلاب، كما يذكر دليل المعلم الصادر عن وزارة التربية والتعليم أن: «مراعاة عنصر الوقت، والتدريب على هذه المهارة يساعد على إنهاء الدرس بنجاح وفي الوقت المناسب». والمعلم الناجح هو الذي ينوع أساليب إنهاء الحصة، وأن يبتعد عن الإنهاء الممل والمفاجئ الذي لا يحقق أهداف الدرس.

وفيما يلي يتم عرض نوعين رئيسين من الغلق يمكن استخدامهما منفردين أو مجتمعين حسب ما يقتضيه الموقف اللغوي، وهما:

١- غلق المراجعة : ومن السلوكيات والأداءات التي يمكن للمعلم بها غلق المراجعة للدرس اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي:

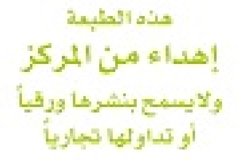
- يعمل على جذب انتباه الطلاب إلى نقطة نهاية منطقية الدرس اللغوي.
- يراجع النقاط اللغوية الرئيسية في العرض الذي قدمه.
- يراجع النتائج المستخدمة في تعلم المادة اللغوية خلال العرض.
- يلخص مناقشات الطلاب حول موضوع لغوي معين.
- يربط موضوع الدرس اللغوي بمفهوم، أو مبدأ أو موضوع سبق دراسته.

يساعد طلابه على تنظيم أفكارهم حول مفهوم لغوي معين بواسطة الملخص المعد مسبقاً أو الملخص السبوري.

٢- غلق النقل: ومن السلوكيات و الأداءات التي يمكن للمعلم بها غلق النقل للدرس اللغوي، وتعد مؤشرات لهذا المعيار، على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي:

- يلفت انتباه الطلاب إلى نقطة النهاية في دراسة الموضوع اللغوي وينتقل بهم إلى دراسة موضوع جديد.
- يطلب من الطلاب استخلاص معلومات لغوية جديدة من معلومات سبق دراستها.
- يسمح للطلاب بممارسة ما سبق أن تعلموه أو التدريب عليه.
- يلخص النقاط اللغوية الأساسية للموضوع.
- يوجه بعض الأسئلة على الموضوع اللغوي.
- يبتعد عن إنهاء الحصة بطريقة مفاجئة.
- يرسخ المعلومات اللغوية في أذهان الطلاب.
- يتأكد من تحقق الهدف من الدرس اللغوي بصورة صحيحة بعيدة عن الفوضى والحشو الممل.
- يربط الدرس اللغوي في إطار شامل متكامل يسجل فيه النقاط الاساسية.
- يوفر تغذية مرتدة بمراجعة النقاط الأساسية في الدرس اللغوي.
- يوظف الغلق لتشويق الطلاب للدرس اللغوي الجديد القادم.
- يعطي الفرصة للطلاب لإبداء آرائهم حول الحصة.

ونستنتج مما سبق أن تنفيذ الدرس اللغوي يحتوي على عدة معايير ترتبط مباشرة بالتخطيط للدرس. ونلاحظ أن بعض المعلمين يعتقد أن تنفيذ الدرس



هو مجرد إلقاء معلومات ارتجالية على الطلاب. وعلى المعلم أن يكون مرناً في أثناء تخطيط الدرس، فقد يضطر إلى تغيير نقطة في أثناء تنفيذ الدرس، لأن الموقف يفرض ذلك، وبجودته يكون التنفيذ على درجة عالية من الأداء.

مراجع الفصل الثالث

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤)، موسوعة التدريس، عمان، الأردن: دار المسيرة.

٢. إبراهيم، معتز احمد؛ وبلعاوي، برهان نمر (٢٠٠٧)، فن التدريس وطرائقه العامة، عمان - الأردن: دار حنين للنشر.

٣. جامل، عبدالرحمن (٢٠٠٠)، التعلم الذاتي بالموديولات التعليمية، عمان الأردن: دار المناهج.

٤. جرادات، عزت؛ وآخرون (١٩٨٧م)، التدريس الفعال، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٥. الحمادي، يوسف؛ وظافر، محمد إسماعيل (١٩٨٤)، التدريس في اللغة العربية، الرياض: دار المريخ للنشر.

٦. حميدة، إمام مختار؛ وآخرون (٢٠٠٠م)، مهارات التدريس، القاهرة: مكتبة زهرة الشرق.

٧. دندش، فايز مراد (٢٠٠٣)، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، المنصورة: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

٨. راشد، علي (١٩٩٦)، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العلمية، بيروت: دار الفكر العربي.

٩. الرشيدي، سعد؛ وصلاح، سمير (١٩٩٩)، التدريس العام وتدريس اللغة العربية، مكتبة الفلاح.

١٠. زيتون، حسن حسين (٢٠٠١)، مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ الدرس، القاهرة: علم الكتب.

١١. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣)، التدريس – نماذجه ومهاراته، القاهرة: عالم الكتب.

١٢. سلامة، عبد الحافظ محمد (١٩٩٣)، وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية، الأردن– عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٣. سعادة، جودت؛ وأخرون (١٩٨٥)، أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية، سلطنة عمان.

١٤. السعيد، صالح عبدالرحيم (٢٠٠٦)، أثر برنامج تدريبي مقترح في تحسين أداء معلمي الجغرافية في المهارات التدريسية، والقدرة التصنيفية للأسئلة في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

١٥. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٩م)، المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦. قنديل، يس عبدالرحمن (١٩٩٨م)، التدريس وإعداد المعلم، (ط٢)، الرياض: دار النشر الدولي.

١٧. الكثيري، راشد بن حمد؛ والنصار، صالح عبد العزيز (١٤٢٦هـ)، المدخل للتدريس، الرياض: مكتبة الرشد.

١٨. عبد الحميد، جابر؛ وأخرون (١٩٨٦)، مهارات التدريس، (ط١)، القاهرة: دار النهضة العربية.

١٩. عبد الحميد، جابر (١٩٩٩)، استراتيجيات التدريس والتعلم، (ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٠. عطيو، محمد نجيب مصطفى (٢٠٠٠)، طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، الرياض: مكتبة الرشد.

٢١. محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٤)، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، القاهرة: عالم الكتاب.

٢٢. مخلف، أحمد؛ وربيع، هادي (٢٠٠٨)، طرائق تدريس الجغرافية، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

٢٣. المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (٢٠١٢)، المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، الرياض: مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

٢٤. الهويدي، زيد (٢٠٠٥)، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، الإمارات العربية المتحدة- العين: دار الكتاب الجامعي.

الفصل الرابع

معايير تقويم الدرس اللغوي

د. علي عبدالمحسن عبدالتواب الحديبي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مقدمة الفصل الرابع

يهدف هذا الفصل من الكتاب إلى توضيح معايير تقويم الدرس اللغوي، ومن ثم يتناول عرضا للمصطلحات الرئيسة في التقويم اللغوي، وأهمية تقويم الدرس اللغوي، وخصائص التقويم اللغوي الجيد، وصفات الاختبار اللغوي الجيد، وأنواع التقويم اللغوي، ومراحل تصميم الاختبار اللغوي، وتحليل نتائج الاختبارات اللغوية، وتوجهات حديثة في التقويم اللغوي، وأخيرا معايير تقويم الدرس اللغوي ومؤشراته.

وفيما يأتي توضيح للنقاط السابقة:

مصطلحات رئيسة في التقويم اللغوي

عندما يراد معرفة مدى تمكن المتعلم أو المتعلمين من المعارف والمهارات والقيم المضمنة فيما يتم تعليمه، فإن هناك عدة مصطلحات قد تستخدم على أنها مترادفة، لكن هناك فرقا جوهريا بين كل مصطلح وآخر، ومن بين أكثر هذه المصطلحات استخداما ما يأتي:

- السؤال.

- الاختبار.
- القياس.
- التقييم.
- التقويم.

فيما يأتي عرض موجز لما سبق:

السؤال Question:

يعرف السؤال بأنه عبارة عن مثير يأخذ صورة جملة معينة، تبدأ في الغالب بمطلوب معين تتصدره أداة استفهام حقيقي مناسبة تتطلب إجابة معينة تكون في صورة رد فعل، وقد يكون السؤال مبدوءا بفعل أمر، يتطلب الإجابة عن هذا الأمر في صورة مناسبة أو متسقة مع ما ورد في هذا الأمر.

الاختبار Test:

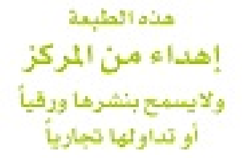
الاختبار عبارة عن سؤال أو عدد من الأسئلة يمكن من خلالها قياس سمة أو متغير لدى شخص ما [١].

كما يعرف بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا وذلك من خلال إجاباتهم عن مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية [٢].

---

(١) شارلوت دانيلسون: إطار للتدريس – تعزيز الممارسات المهنية. ترجمة د. عبدالله علي أبولبدة. مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٣م، ص٤٣.

(٢) إبراهيم مبارك الدوسري: الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠، ص ٤٤.



وتعرفه نوال الراجح على أنه مجموعة من الأسئلة المقننة والمراد الإجابة عنها مما يؤدي إلى عملية قياس تكون في صورة رقمية والدرجة التي يتم التوصل إليها من القياس تسند إلى معيار لاتخاذ قرار تفسر من خلاله هذه الدرجة فيما يعرف بالتقييم [١].

القياس Measurement:

القياس عبارة عن عملية وصف المعلومات وصفا كميا؛ بمعنى استخدام الأرقام في وصف المعلومات أو البيانات وتبويبها وتنظيمها في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها ومن ثم تفسيرها في غير صعوبة [٢].

ويذكر صلاح الدين علام[٣] أن القياس يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصية أو سمة معينة.

التقييم أو التقدير Assessment:

يعرف في اللغة بأنه تقدير قيمة الشيء، حيث ورد في المعجم الوجيز: قيَّم الشيء تقييما: قدر قيمته [٤].

وفي الاصطلاح يعرف التقييم بأنه مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة مختصين متمرسين؛ للتوصل إلى تصورات وانطباعات واتخاذ قرارات

---

(١) إبراهيم الرواشدة وآخرون: مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، وزارة التربية والتعليم، عمان، ٢٠٠٠، ص٢.

(٢) نوال بنت محمد عبد الرحمن الراجح، هند بنت عبد الله محمد الثنيان: تقويم الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي بكليات التربية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ١٣، العدد ١، ٢٠٠٧، ص ص ١٧٨: ١٨٦.

(٣) سعد عبد الرحمن: القياس النفسي: النظرية والتطبيق، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ١٨.

(٤) صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساساته، وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠، ١٣.

واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته[١].

وتجدر الإشارة إلى أن هناك خلطا بين كلمتي: تقييم وتقويم، والأصح لغويا كلمة (تقويم) فهي من الأصل الثلاثي قوم والتقويم هنا يعني أمرين: بيان قيمة الشيء وتعديله أو تصحيح الخطأ فيه، بينما تقتصر عملية التقييم على بيان قيمة الشيء [٢].

ومن ثم فإن كلمة (تقييم) على الرغم من انتشارها في الكتابات والدراسات التي تناولت الاختبارات والتقويم؛ إلا أنها غير صحيحة لغويا، ويمكن استخدام كلمات مرادفة لها تؤدي معناها نفسه مثل: التقدير أو التثمين.

وإن رأى بعضنا استخدام كلمة (التقييم) فعلية مراعاة الدقة اللغوية لهذا المصطلح والفرق بين مصطلحي: التقييم، والتقويم.

تعريف التقويم Evaluation:

هناك عدة تعريفات للتقويم، نظرا لانتشار هذا المفهوم في الوسط التربوي، وفي هذا الصدد يتم الاقتصار على التعريف اللغوي، والتعريف الاصطلاحي للتقويم.

ففي اللغة العربية تدور مادة (ق – و – م) حول تعديل المعوج، وإصلاح الخلل، حيث ورد في المعجم الوجيز [٣] قوَّم المعوج: عدله وأزال عوجه، وقوم الشيء قدر قيمته.

أما في الاصطلاح فيعرف التقويم بأنه: عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها وتوضيحها على أساس معايير

(١) المعجم الوجيز: وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٥٢٣

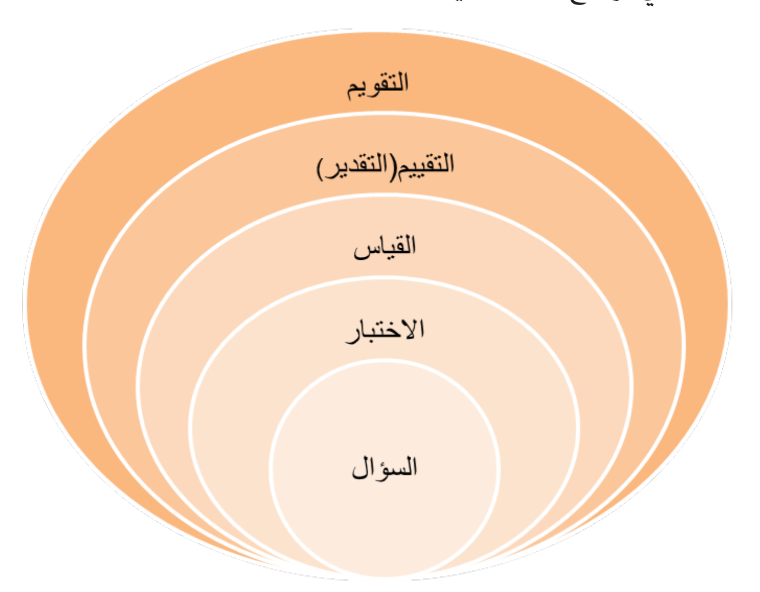
(٢) صلاح الدين محمود علام، مرجع سابق، ص ٣٢.

(٣) رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع: تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠، ٨٠.

محددة، وهو عملية تهدف إلى معرفة مدى بلوغ التعلم بالنسبة للمتعلم، والتعليم بالنسبة للمعلم، وذلك للوصول إلى أحكام مهمة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة مستقبلا في سبيل تطوير العملية التربوية [١].

كما يعرف التقويم بأنه جمع بيانات كمية أو كيفية عن أحد جوانب العملية التعليمية أو ظاهرة ما، أو عن سلوك معين، ثم تصنيف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها، بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار يؤدي إلى تعديل هذه الجوانب أو هذه الظاهرة أو السلوك بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أفضل [٢].

والشكل الآتي يوضح العلاقة بين هذه المصطلحات:



شكل(١) العلاقة بين السؤال والاختبار والقياس والتقييم والتقويم

(١) المعجم الوجيز، مرجع سابق، ص٥٢١.
(٢) نوال بنت محمد عبد الرحمن الراجح، هند بنت عبد الله محمد الثنيان،مرجع سابق، ١٦٩

ويمكن تلخيص العلاقة بين مصطلحات: التقويم، والتقييم، والقياس والاختبار من خلال ذكر ما يأتي:

القياس عبارة عن تقدير قيمة الأشياء باستخدام وحدات رقمية متفق عليها، مثال ذلك: إذا حصل المتعلم على ٤٥ درجة من ٥٠ درجة، وهو مجموع امتحان مادة اللغة العربية، هذا (قياس)؛ لأنه وصف رقمي أو كمي لأداء المتعلم في المادة، ولكن إذا قورن بين الدرجة التي حصل عليها هذا المتعلم، وبين درجات زملائه في الفصل في المادة نفسها لتحديد موقعه بينهم، حتى نستطيع أن نقول أن هذا المتعلم فائق أو متوسط أو ضعيف في المادة، أي أننا أصدرنا حكما أو أحكام على مستوى المتعلم فهذا هو التقييم، لكن إذا قارنا بين مستوى المتعلم وبين زملائه، وبحثنا في الأسباب التي أدت إلى حصول هذا المتعلم على هذه الدرجة، وندعمها إذا كانت مرتفعة (فقد يكون هذا المتعلم حصل على أعلى درجة في الفصل)، ونعالجها إذا كانت منخفضة (قد يكون المتعلم حصل على أقل درجة في الفصل)، فإن هذا هو التقويم.

أما الاختبار فهو إحدى الوسائل التي يمكن من خلالها الحصول على البيانات التي تستخدم في القياس أو التقييم أو التقويم.

بناء على التفريق السابق بين (التقويم - التقييم - القياس- الاختبار- السؤال)، فإنه يمكن القول إن مفهوم التقويم أشمل وأعم من بقية المصطلحات، لذلك يجب مراعاة هذه الفروق عند استخدام تلك المصطلحات.

وفيما يأتي تعريف الاختبار اللغوي، وتعريف معايير تقويم الدرس اللغوي:

تعريف الاختبار اللغوي

بصورة مجملة يمكن تعريف الاختبار اللغوي على أنه: سؤال أو أكثر يتم من خلاله تعرف مدى تمكن فرد ما من مهارات: الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب.

استنتاجات من التعريف السابق:

يتضمن الاختبار اللغوي سؤالا أو أكثر.

الغرض الرئيس للاختبار اللغوي هو قياس واحدة أو أكثر من مهارات اللغة وعناصرها.

قد يقيس الاختبار اللغوي مهارة أو أكثر من مهارات اللغة.

تعريف معايير تقويم الدرس اللغوي

يقصد بمعايير تقويم الدرس اللغوي: جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يؤديه معلم اللغة العربية ويكون قادرا على أدائه فيما يتعلق بالحكم على مستوى المتعلمين، ودعم نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف، في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب.

أهمية تقويم الدرس اللغوي

للتقويم فوائد متعددة، لكل من يتأثر بنتائج العملية التعليمية سواء أكان المعلم، أم المتعلم، أم أولياء الأمور... الخ، حيث إنه يعطي دلائل ومؤشرات عن تحقيق الأهداف التعليمية لدى التلميذ، ويعطي المعلم مؤشرا لمدى نجاحه في تحقيق تلك الأهداف، ويتعرف أولياء الأمور من خلال تقويم أداء أبنائهم على مستواهم الدراسي، وهكذا.

ويمكن إجمال أهمية التقويم **بالنسبة للمعلم** فيما يأتي[1]:

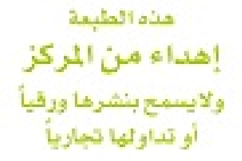
- يقف المعلم على المستوى الأولي لتلاميذه، ومن ثم يستطيع أن يختار ما يناسبهم من طرائق التدريس، والمحتوى، والوسائل والأنشطة، وأيضا أساليب التقويم.
- يتعرف المعلم المشكلات التي تواجه التلاميذ وتؤثر على دراستهم، ومن ثم التدخل لمساعدتهم في حلها والتغلب عليها.
- تساعد المعلم في الحكم على الموضوعات التي يقوم بتدريسها من حيث صعوبتها أو سهولتها بالنسبة للتلاميذ، ومدى ملاءمتها لمستواهم، وأي الموضوعات تحتاج لتعديل، وأيها يحتاج إلى الحذف أو الإضافة، أي تقديم مقترحات مبنية على أسس علمية لتطوير المنهج.

ويمكن إجمال أهمية التقويم **بالنسبة للمتعلم** فيما يأتي:

- يتعرف المتعلم مستواه الأولي في بداية العملية التعليمية، ومن ثم تساعده على التخطيط لتحقيق النمو والتقدم.
- يتعرف مستواه بالنسبة لأقرانه وموقعه في الصف.
- يتعرف نواحي القوة ونواحي الضعف في المواد الدراسية المختلفة.
- يحكم من خلاله على نجاح المتعلم أو رسوبه، وبالتالي انتقاله إلى صف متقدم، أو بقائه للإعادة.

---

(١) تم الرجوع في ذلك إلى:
- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، مرجع سابق، ص ص ٨١: ٨٢.
- صلاح الدين عرفة محمود: تعليم الجغرافيا في عصر المعلومات: أهدافه، محتواه، أساليبه، تقويمه، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥.
- يحيى عطية سليمان، سعيد عبده نافع: تعليم الدراسات الاجتماعية للتخصص، دبي، دار القلم، ٢٠٠٠.



- أداة لتحفيز التلاميذ للاهتمام بدروسهم، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- وقد أشار روبرت ثورانديك[1] إلى أنه هناك عدة قرارات تخدمها الاختبارات باعتبارها إحدى أهم أدوات قياس التحصيل المعرفي للمتعلم في الواقع التعليمي، منها:
- قرارات تدريسية: مثل هل تمكن الطالب من إتقان مهارة معينة؟
- قرارات تشخيصية: مثل هل يعاني الطالب صعوبة في تعلم مفاهيم معينة لإحدى المقررات الدراسية؟
- قرارات انتقائية: مثل هل يمكن قبول الطالب في دراسة أو برنامج معين؟
- قرارات تسكينية: مثل ما المستوى الدراسي الذي يجب أن يوضع فيه الطالب؟
- قرارات تصنيفية: مثل هل يمكن انتقال الطالب إلى صف أعلى أو إعادته؟
- قرارات توجيهية أو إرشادية: مثل أي البرامج أو التخصصات ينبغي أن يوجه إليها الطالب؟

ويمكن تلخيص وظائف التقويم اللغوي فيما يأتي:

مساعدة كل من المتعلم والمعلم على معرفة مدى تقدم المتعلمين في تعلم مهارات اللغة (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة)، وعناصرها (الأصوات- المفردات - التراكيب).

- معرفة مدى فهم المتعلمين واستيعابهم لما درسوه.
- تعرف مدى استخدام المتعلمين للمعلومات والمهارات اللغوية التي تعلموها.

(1) Robert Ladd Thorndike: Applied psychometrics, Houghton Mifflin Company, Boston, 1982, 14.

- تحديد مدى قدرة المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم في استخدام هذه المعلومات اللغوية.
- توجيه التقدم الذى يحققه المتعلم نحو إتقان التعلم.
- تحديد جوانب القوه والضعف لدى المتعلم وتقديم المعالجة الضرورية في حينها.
- تحديد قدرات المتعلمين وإبداعاتهم.
- توفير معلومات ضرورية للتنبؤ بسلوك المتعلمين في المستقبل.
- الحكم على إمكانية انتقال المتعلم من مستوى لغوي أو دراسي إلى آخر.
- تحديد أوجه التميز لدى متعلمي اللغة؛ لتعزيزها والاهتمام بها.
- تحديد الاضطرابات والصعوبات اللغوية لدى المتعلمين؛ كي يتم علاجها بشكل مناسب.

خصائص التقويم اللغوي الجيد

حتى يكون التقويم جيدا، ويحقق أهدافه بفعالية يجب أن تتوافر فيه عدة خصائص من أهمها[1]:

١ - **أن يكون التقويم مستمرا**: يجب ألا يرتبط التقويم بفترة زمنية محددة، وأن يبدأ مع بداية العملية التعليمية، بل من الممكن أن يبدأ قبلها (الاختبارات القبلية)؛ لتحديد مستويات التلاميذ، وأن يستمر معها في كل خطواتها؛ حتى يعطي صورة شاملة، ومن خلال ذلك نستطيع أن نحدد جوانب القوة وجوانب الضعف بدقة، نظرا لاستمرارية التقويم.

٢ - **أن يكون مرتبطا بالأهداف**: إذا كان الهدف من التقويم هو تعرف مقدار

(١) يحيى عطية سليمان، سعيد عبده نافع، مرجع سابق، ص ص ٤١٧: ٤٢٠

تحقق الأهداف، لذا فإنه من الضروري أن يرتبط التقويم بالأهداف، ويقوم كل الأهداف، فلا يقتصر على بعض الأهداف دون البعض الآخر، ولكي يكون التقويم حقيقيا يجب أن يعني بجميع الأهداف المعرفية، والمهارية، الوجدانية بمستوياتها المختلفة.

٣ - **أن يكون تعاونيا:** العلمية التعليمية ليست قاصرة على المعلم فقط، بل يشاركه المسئولية زملاؤه في تخصصه، والمعلم الأول، ومدير المدرسة، والموجه، والتلميذ، وكل هؤلاء يجب أن يكون لهم دور في عملية التقويم؛ لأن نتائج التقويم لا يتأثر بها المعلم بمفرده، بل يتأثر بها كل المشاركين في العملية التعليمية.

٤ - **أن يكون شاملا:** إذا كان التقويم مرتبطا بالأهداف، ويستخدم لتعرف مدى تحقق هذه الأهداف، إن هذا لا يعني أن التقويم قاصر على تحقيق الأهداف، بل إنه يمتد ليشمل كل عناصر العملية التعليمية من محتوى، وطرائق تدريس، وأنشطة، ووسائل لتقويمها، وتحديد دور كل منها في العملية التعليمية، كما أنه لا يهتم بجانب من جوانب الأهداف، ويهمل الجوانب الأخرى، بل عليه أن يشمل جوانب الأهداف: المعرفية والمهارية والوجدانية.

٥ - **أن يكون متنوعا:** بما أن التقويم شامل لجميع جوانب شخصية التلميذ، كان من الضروري أن تتنوع أدواته لتقابل التنوع والشمول في شخصية التلميذ، وبالتالي في جوانب التعلم، وكل جانب من هذه الجوانب يتطلب تقويمه أداة أو أسلوب تقويم يختلف عن الجانب الآخر؛ لذا يجب أن تتنوع أدوات التقويم من اختبارات مقالية إلى موضوعية إلى شفوية إلى ملاحظة إلى مقاييس اتجاهات... لتقابل هذا التنوع.

٦ - **أن يكون مميزا بين مستويات المتعلمين:** إذا كان التقويم يطبق على المتعلمين جميعا في وقت واحد - في أغلب الأحيان - فيجب ألا يغيب عن أذهاننا أن هؤلاء التلاميذ بينهم فروق فردية متمثلة في اختلاف قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم، والتقويم الجيد هو الذي يميز بين هؤلاء، ويمكن من خلاله تعرف التلميذ القوي، والتلميذ المتوسط، والتلميذ الضعيف، وتعرف ميولهم واتجاهاتهم، ومن ثم توجيههم توجيها سليما.

٧ - **أن يكون علميا:** بحيث تتوافر في التقويم عدة شروط علمية أهمها: الصدق، والثبات، والموضوعية.

وهذا الشرط الأخير من شروط التقويم (أن يكون علميا)، هو أكثر الشروط ارتباطا بالاختبارات، ومن ثم فهناك حاجة إلى توضيح صفات الاختبار اللغوي الجيد، وهذا ما سيعرض فيما يأتي:

صفات الاختبار اللغوي الجيد

كي يكون الاختبار اللغوي جيدا، يراعى أن تتوافر فيه الشروط الآتية(١):

• **الصدق:** ويقصد به قياس الاختبار لما أُعد لقياسه. فإذا صمم الاختبار لقياس مهارة القراءة مثلا،، فيجب أن يقيس هذه المهارة التي صمم

---

(١) لتحديد هذه الصفات، تم الإفادة مما ورد في المرجعين الآتين:
- هشام سعيد الحلاق: الاختبارات التحريرية بين الواقع والمأمول، المؤتمر الأول للقياس والتقويم التربوي: التوجهات المستقبلية لتقويم التحصيل الدراسي للطلبة، أبوظبي، ١١:١٢ نوفمبر ٢٠١١، ص ص ١ : ٢٧ .
- محمد فرحان القضاة، هاني صلاح مقدادي، رزق رمضان أبو صقر: مدى تطبيق معايير تصميم الاختبار الجيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية المعلمين بأبها، حولية كلية المعلمين في أبها، كلية المعلمين، جامعة الملك خالد، ١٣ : ٢٠٠٨ ص ص ٢٧٤: ٣٠٢.

لأجلها، أما إذا قاس القواعد النحوية فهو اختبار غير صادق.

- **الثبات:** ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها – تقريبا – إذا أعيد تطبيقه على المتعلم نفسه، أو متعلم في نفس مستواه، وفي ظروف مشابهة.

- **الموضوعية:** ويقصد بها عدم تأثر نتائج المفحوص بذاتية المصحح، فمثلا إذا طُلب من المتعلم كتابة موضوع في (التعبير) يراعى أن يكون المطلوب من المتعلم واضحا، حتى لا تتأثر درجة المتعلم باختلاف المصححين، أو باختلاف الحالة المزاجية للمصحح.

- **الشمولية:** ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها، إضافة إلى أن تشمل أسئلة الاختبار موضوعات المنهج فلا يؤخذ جزء ويترك الآخر.

- **التمييز:** أن يبرز الاختبار الفروق بين الطلبة المتفوقين والضعاف وهذا يعني أن تتدرج الأسئلة بين السهولة والصعوبة أي أن تصاغ الأسئلة في كل مستوى من مستويات الصعوبة بحيث يحصل الطلبة على درجات متفاوتة ويقاس التمييز باستخدام معاملات التمييز و معاملات السهولة والصعوبة.

- **التنوع:** تتنوع الأسئلة المضمنة في الاختبار بين المقالية والموضوعية، وفي سهولتها وصعوبتها.

- **سهولة التطبيق والتصحيح واستخلاص النتائج** وهذا يتطلب أن يضع المعلم تعليمات واضحة للاختبار وكذلك زمن الاختبار وحدود الإجابة ويجرى تصحيح الاختبار وفق نموذج محدد للإجابة.

- **الإخراج الفني:** ويقصد بهذا وضوح الطباعة والإخراج وعدد صفحات **الاختبار**.

- **دقة توزيع الدرجات على الأسئلة:** وذلك بإعطاء كل سؤال الدرجة المناسبة، حسب الوزن النسبي وأهميته وأهمية الهدف الذي يتجه السؤال لقياسه.

- **عدم السماح بالاختيار بين الأسئلة:** لأن ذلك يجعل جميع المستهدفين يخضعون لظروف اختبارية واحدة، حيث يكون لكل طالب اختباره الخاص، فيكون الاختبار موحدا ظاهريا ومختلفا فعليا، كما أن هذا الاختبار لا يوفر الأساس الموضوعي للمقارنة بين المتعلمين.

أنواع التقويم اللغوي:

هناك العديد من أنواع تقويم الدرس اللغوي، يمكن تلخيصها في الجدول الآتي:

جدول (١)

المحاور التي يمكن على ضوئها تصنيف أنواع التقويم

المحـور	نوع الاختبار
١ – مـن حيث وقت إجرائه:	تقويم تمهيدي، تكويني، تشخيصي، نهائي
٢ – من حيث الشكلية أو الرسمية:	تقويم شكلي (رسمي)، تقويم غير شكلي (غير رسمي).
٣ – مـن حيث نوع المعلومات والبيانات:	تقويم كمي، تقويم كيفي.
٤ – مـن حيث القائمين به:	تقويم داخلي، تقويم خارجي، داخلي-خارجي.
٥ – من حيث نوع الأسئلة المستخدمة:	تقويم شفوي، تقويم تحريري، تقويم عملي.
٦ – مـن حيث الدقة في التصحيح:	أسئلة مقالية، أسئلة موضوعية.

وبصورة دقيقة، يمكن استخدام التقويم في التعليم اللغوي من خلال عدة أشكال، أهمها ما يأتي:

- تقويم المفاهيم اللغوية (نحو – صرف – بلاغة... الخ).
- تقويم المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة).
- تقويم الوعي الثقافي (الثقافة المحلية – الثقافة العربية – الثقافة الإسلامية – الثقافة العالمية – الثقافة العامة).
- تقويم مهارات التواصل اللغوي (الاستقبال اللغوي – الإنتاج أو الإرسال اللغوي).
- تقويم مهارات التفكير اللغوي.
- تقويم الاتجاه نحو اللغة العربية (طبيعتها – أهميتها- تعلمها- معلمها – ناطقوها).
- اختبار الاستعداد اللغوي.
- اختبار التصنيف وفقا للمستويات اللغوية.
- اختبار التحصيل اللغوي.
- اختبار تشخيص الصعوبات اللغوية.
- اختبارات الكفاية اللغوية.

ونظرا لأن الاختبار اللغوي يمثل أداة رئيسة في تقويم دروس اللغة، فإنه من الأهمية بمكان عرض مراحل تصميمه، وذلك كما يأتي:

مراحل تصميم الاختبار اللغوي:

- تتمثل مراحل إعداد الاختبار فيما يأتي:
- تحديد الغرض من الاختبار.
- تحديد المجالات التي يقيسها الاختبار.

- إعداد الجدول التخطيطي للاختبار أو جدول المواصفات.
- كتابة الأسئلة.
- مراجعة الأسئلة.
- ترتيب الأسئلة.
- صياغة تعليمات الاختبار.
- إعداد النسخة الأولية من الاختبار، وطباعته.
- مراجعة الصورة الأولية للاختبار.
- إعداد الاختبار في صورته النهائية.
- تحليل نتائج الاختبار.

وفي التوجهات الحديثة في تقويم الدروس، يُطلب من المعلم تحليل نتائج الاختبار اللغوية، وذلك حتى تظهر الفائدة المرجوة من عملية التقويم، ولا تكون عملية آلية، ومن ثم فهناك حاجة إلى عرض كيفية تحليل نتائج الاختبار اللغوية، وما ينبغي مراعاته عند ذلك.

تحليل نتائج الاختبارات اللغوية:

- يراعى عند تحليل نتائج الاختبارات اللغوية وضع ما يأتي في الاعتبار:
- عدد الذين أدوا الاختبار.
- عدد الأسئلة في الاختبار.
- نوع الأسئلة المضمنة في الاختبار(موضوعية أو مقالية أو عملية/ شفوية أو تحريرية...)
- مستوى أسئلة الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.
- المهارة/ المهارات اللغوية التي تم قياسها.
- مستوى التمكن أو الإتقان المطلوب.

وبناء عليه يتم تحليل نتائج الاختبار، والحكم على مستوى المتعلمين بدقة.

خاصة وأن هناك رأيا في مجال الاختبارات والتقويم يذكر أنه من المهم أن تكون نتائج الاختبار على شكل المنحى الاعتدالي (المنحنى الجرسي)، الذي يحصل فيه عدد قليل من الطلاب على درجات مرتفعة، وعدد قليل أيضا يحصل على درجات منخفضة، ومعظم الطلاب يحصلون على درجات متوسطة.

كما أن تفسير نتيجة الطلاب في الاختبارات وتحليلها من الممكن أن يتم على معيار سابق تم وضعه من قبل (مثلا: من يحصل على درجة ٩٠٪ فأكثر = ممتاز، ومن يحصل على...)، وهناك تفسير على ضوء مستوى كل طالب بين زملائه.

توجهات حديثة في التقويم اللغوي

أ- التقويم الأصيل

تعريف التقويم الأصيل

يمكن تعريف التقويم الأصيل بأنه:

(عملية مستمرة يقوم بها المعلم بنفسه أو بمشاركة المتعلمين باستخدام كافة الإجراءات التي تمكنه من قياس جوانب التعلم المختلفة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية) بهدف تشخيص مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لوضع مقترحات لعلاجها).

استنتاجات من التعريف السابق:

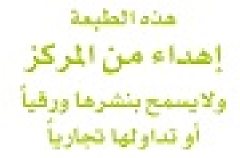
- يتميز التقويم الأصيل بأنه عملية مستمرة ولا يتم مرة واحدة.
- يستخدم التقويم الأصيل إجراءات متنوعة.

- يقوم المعلم بنفسه أو بمشاركة المتعلمين في التقويم الأصيل.
- يهدف التقويم الأصيل إلى قياس جوانب التعلم المختلفة.
- يعزز التقويم الأصيل جوانب القوة عند المتعلمين.
- يعالج التقويم الأصيل جوانب الضعف عند المتعلمين.

مصطلحات مرتبطة بالتقويم الأصيل

من المصطلحات المرتبطة بمصطلح التقويم الأصيل ما يأتي:

- التقويم الحقيقي.
- التقويم الواقعي.
- التقويم الطبيعي.
- التقويم القائم على الأداء.
- التقويم البنائي.
- التقويم الوثائقي.
- لتقويم السياقي.
- التقويم الكيفي.
- التقويم المباشر.
- التقويم المضمن في المنهج.
- التقويم القائم على المنهج.



الفرق بين التقويم الأصيل والتقويم التقليدي

يمكن تلخيص الفروق بين التقويم الأصيل والتقويم التقليدي، في الجدول الآتي:

التقويم الأصيل	التقويم التقليدي
يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها.	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلته كتابية. قد لا تكون لها صلة بواقع الطالب. مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكملة عبارة أو كتابة جمل قصيرة.
يتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة.	يتطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق لهم دراستها.
يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات، التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب)	يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة(مهارات التذكر، الاستيعاب).
يستغرق إنجاز المهمة وقتاً طويلاً نسبياً يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام.	يستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتاً قصيراً نسبياً (ما بين ١٥ دقيقة إلى ١٢٠ دقيقة عادة).
يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة.	إجابة الطلاب عن الاختبار التحصيلي فردية.
يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتماداً على قواعد (موازين) تقدير.	يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة.
يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب... إلخ.	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية.
تقويم مستمر ممتد على فترة طويلة.	اختبارات تجرى على صورة دفعة واحدة.
اختبارات مباشرة.	اختبارات غير مباشرة.

التقويم الأصيل	التقويم التقليدي
اختبارات أكثر صدقا.	اختبارات أقل صدقا.
اختبارات ذات أوقات مختلفة.	اختبارات ذات وقت محدد.
المهمات الموضوعية في الاختبار تأتي في سياق موقف تعليمي.	المهمات الموضوعة في الاختبار تأتي مبتورة وليست ذات سياق موقف تعليمي.
تفسير درجة الاختبار مرتبط بمعيار أداء الجماعة.	تفسير درجة الاختبار مرتبطة بمعايير محكية.
اختبارات متفرقة مرتكزة على أنشطة صفية مختلفة.	اختبارات موحدة.

ميزات استخدام التقويم الأصيل في تعليم اللغة العربية

تتمثل أهم ميزات التقويم الأصيل فيما يأتي:

- تنشيط الطالب وحفزه على الإنجاز وتقليل قلق الاختبار وتعزيز مفهوم الذات لديه.
- يستخدم مع كافة أنواع المتعلمين مهما اختلفت أعمارهم خلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم العقلية.
- ينمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.
- ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم.
- يزود المعلم بمعلومات تقويمية مفيدة عن النمو الدراسي للطالب.
- ينمي مهارات التعاون بين الطلاب.
- ينمي مهارات المواطنة المسئولة.

- يشخص عملية تقييم الطلاب فيقارن أداء الطلاب ببلوغه مستوى الأداء المقبول وليس بمقارنته بأداء زملائه في الصف.

- مرن وقابل للتكيف والتعديل وفق ظروف مواقف التعليم والتعلم.

- يحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم.(١)

محددات استخدام التقويم الأصيل في تعليم اللغة العربية

هناك عدة محددات تعوق استخدام (التقويم الأصيل) في تعليم اللغة العربية؛ وذلك نظرا لحداثته من ناحية، وتعدد أدواته وتعقدها نسبيا من ناحية أخرى.

وتتمثل أهم محددات استخدام (التقويم الأصيل) فيما يأتي:

- ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات التقويم الأصيل.

- عدم تقبل بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم بجدوى التقويم البديل وأهميته وبعضهم يقاوم هذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه.

- هنالك شكوك تثار حول موضوعية وعدالة هذا النوع من التقويم؛ إذ يعيب عليه بعض المتخصصين في مجال التقويم التربوي احتمالية حدوث تحيز من قبل المعلمين القائمين عند تقويم أداء الطلاب في مهام التقويم وهم كذلك يشككون في ثبات هذا النوع من التقويم.

- يستغرق هذا النوع من التقييم وقتاً أطول من المعلم في إعداد مهام التقويم واختيارها وفي تقدير أداء الطلاب فيها.

- ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم البديل مقارنة بالتقويم التقليدي.

---

(١) حسن حسين زيتون: أصول التقويم والقياس التربوي: المفهومات والتطبيقات، الدار الصولتية للتربية، الرياض، ٧٠٠٢، ص ٣٢٥.

- صعوبة إدارة الصف في ظل انشغال المعلم في تقويم أداء أحد الطلاب أو مساعدته واحتمال حدوث حالة من الفوضى وانفلات النظام من جراء ذلك.[١].

أدوات التقويم الأصيل

هناك العديد من الأدوات التي يمكن استخدامها كي نقوم التعلم اللغوي تقويما أصيلا، ومن أشهر هذه الأدوات ما يأتي:

- ملف الإنجاز.
- مقياس التقدير المتدرج.
- المشروعات الجماعية.
- التقويم الذاتي.
- المقالات.
- الاختبارات التعاونية.
- اختبارات المواقف.
- اختبارات الكتاب المفتوح.
- تقويم الأقران.
- خرائط المفاهيم.
- القدح (العصف) الذهني.
- تمثيل الأدوار.
- المناقشات.

(١) حسن حسين زيتون، مرجع سابق،ص٤٢٥

مع مراعاة أن بعض أدوات التقويم الأصيل تستخدم أيضا بوصفها إستراتيجيات تدريس مثل: خرائط التفكير، وتمثيل الأدوار، والقدح الذهني...الخ إلا أنها هنا تستخدم لغرض تقويم التعلم وليس نقل معلومات إلى المتعلمين.

نموذج لاستخدام التقويم الأصيل في تعليم اللغة العربية

مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric):

من بين أساليب التقويم التي تسمح بإصدار حكم دقيق على أداءات المتعلمين «مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric)»

ويعد مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين (Rubric) أحد أساليب التقويم التي ظهرت في الفترة الأخيرة؛ لتكون معيارا دقيقا يمكن من خلاله قياس مدى تقدم المتعلمين في تعلمهم للمعلومات والمهارات، والقيم والوجدانيات. وفيما يلي عرض لمفهومه، وأهميته، وكيفية إعداده، ونموذج له.

وبصورة موجزة يمكن القول إنه يقصد بمقياس تقدير مستويات الأداء: مجموعة من المعايير الوصفية المتدرجة التي تحدد مدى ارتباط أداء المتعلم بمستوى التعلم المطلوب منه.

ومن ثم تصنف هذه المقاييس أداء المتعلمين بالنسبة لمستوى التعلم وفق درجاتهم المختلفة، وتستخدم كمرجعية عند الحكم على هذا الأداء.

أهمية مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين:

يمكن إيجاز أهمية قواعد تقدير مستويات التعلم في النقاط الآتية:

- تسهم في بناء منظومة تقويم قائم على مستويات التعلم.

- تسهم في بناء تقويم تتوافر له درجة عالية من الثبات، حيث تختلف النتائج - في غيبة مقياس تقدير مستويات الأداء - من معلم لآخر، ومن مهمة إلى أخرى، مما يؤدي إلى صعوبة التوصل إلى اتفاق حول مدى تحقيق المتعلمين لمستويات التعلم.
- تعبر عن الأهداف الخاصة لمستويات التعلم بصورة أكثر تحديدا من الأهداف التي تحددها كل من مؤشرات الأداء، والعلامات المرجعية، وبطاقة الملاحظة العادية.
- تساعد في تتبع تطور أداء المتعلمين، ومن ثم الحكم على مدى تقدمهم في مستويات التعلم المنشودة.
- تزيد من فهم كل من المتعلم والمعلم والآباء وغيرهم لمستويات التعلم، ومن ثم تسهيل استخدامها من خلال مساعدتهم على فهم طبيعة جودة الأداء المتوقع.
- تكون معيارا ومرجعا للمتعلم أن يراجع درجاته ومستوياته في ضوئها، حيث إن كل مستوى محدد فيها بدقة.

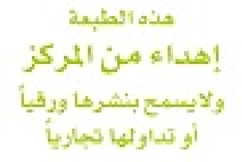
أنواع مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين

هناك نوعان رئيسان لمقياس تقدير الأداء، هما المقياس الكلي، والمقياس التحليلي)، لكن ظهر في الآونة الأخيرة نوعان هما (مقياس تقدير الأداء ذو السمة الرئيسة، ومقياس تقدير الأداء متعدد السمات).

وفيما يأتي عرض موجز لهذه الأنواع:

- مقياس تقدير الأداء الكلي:

هو الذي ينظر إلى أداء المتعلم بصورة شمولية، ويعمل على تقدير مستواه ككل، حيث يمثل كل تقدير في المقياس انطباعا عاما، ويعطى المتعلم علامة واحدة متكاملة حول أدائه، ولا يعد هذا النوع مناسبا لاستخدام غرفة الصف؛ لأنه يهتم بالكفاءة الكلية، ولا يصمم ليقابل مخرجات التعلم الفرعية.



ويتم تصميم هذا المقياس وفقا للشكل الآتي:

نموذج لمقياس تقدير أداء متدرج (كلي)

المحكات	مواصفات الأداء

– مقياس تقدير الأداء التحليلي:

في هذا المقياس يتم تقسيم الأداء بصورة متدرجة منفصلة عن بعضها، تمثل أبعادا مختلفة للأداء، ويقاس كل بعد بشكل منفصل، ثم تجمع نتائج الأبعاد لتحديد نتيجة كلية، ويعطى تعدد الأبعاد الفرصة للمعلم لقياس مجالات متعددة قد تختلف كل منها في درجته الكلية حسب الأهمية، كما توفر قواعد التصحيح التحليلية معلومات أكثر للطلاب حول نقاط قوتهم، ونقاط ضعفهم في المجالات المتعددة لأدائهم.

مثال لمقياس تقدير الأداء التحليلي:

نموذج لمقياس تقدير أداء متدرج (تحليلي)

المحكات	مواصفات الأداء			
	متقدم	نام	مرض	متعثر

– مقياس تقدير الأداء ذو السمة الرئيسة:

يتضمن التحديد السابق للمحك الرئيس للأداء الناجح للمهمة المراد قياسها، ويتم تحدد السمة الرئيسة من قبل المعلم بالاعتماد على طبيعة المهمة، وهذا يتضمن تضييق المحك أو المعيار للحكم على الأداء في المهمة إلى تصنيف أو بعد رئيس واحد، وهذا يساعد المعلم والمتعلمين على التركيز على بعد واحد في الأداء.

مثال لمقياس تقدير الأداء ذي السمة الرئيسة:

عند تدريب المتعلمين على فهم المقروء، يمكن تقسيمه إلى عدد من المهارات الفرعية، ويذكر المعلم للمتعلمين أن التركيز في هذا الدرس، يكون على مهارة (الفهم الناقد)

– مقياس تقدير الأداء متعدد السمات:

يشبه مقياس تقدير الأداء ذا السمة الرئيسة، لكنه يسمح بتقدير الأداء من خلال عدة أبعاد (يحددها المعلم أيضا وفقا لطبيعة المهمة).

وعلي الرغم من تشابه هذا المقياس مع مقياس تقدير الأداء التحليلي في قياس عدة مجالات بشكل فردي، إلا أن مقياس التقدير متعدد السمات يختلف في طبيعة الأبعاد أو السمات التي تشكل مقياس التقدير.

مثال لمقياس تقدير الأداء متعدد السمات:

عند تدريب المتعلمين على فهم المقروء، يمكن تقسيمه إلى عدد من المهارات الفرعية، ويذكر المعلم للمتعلمين أن التركيز في هذا الدرس، يكون على مهارات (الفهم الحرفي – الفهم الاستنتاجي – الفهم الناقد)

كيفية إعداد مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric):

هناك عدة خطوات يمكن اتباعها عند إعداد المعلم لمقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين، وفيما يلي أهم هذه الخطوات باختصار:

- حدد الأداء الذي تريد قياسه لدى المتعلمين (هل هو معلومة – أو مهارة – أو قيمة أو خلق).

- حدد المعيار الذي تقيسه هذه المهمة لدى المتعلمين، بمعنى: هل يتم تقدير مستويات الأداء في خمسة مستويات (ممتاز (٥) – جيد جدا (٤) – جيد (٣) – مقبول (٢) – ضعيف (١))، ومن الممكن أن تحدد نسبة لكل مستوى مثل (١٠٠: ٨٥ (٥) – ٨٤: ٧٥ (٤) – ٧٤: ٦٥ (٣) – ٦٤: ٥٠ (٢)، أقل من ٥٠ (١)). وقد يكون المعيار أربعة مستويات، وقد يكون ثلاثة.

- حدد الأداءات الدالة على تحقق المعيار لدى المتعلمين؛ بمعنى أن المتعلم الذي يحصل على (ممتاز) من المفترض أن يقوم بكذا وكذا، وأن المتعلم الذي يحصل على (جيد جدا) يفعل كذا وكذا،،، وهكذا في باقي المستويات.

- كون نموذجا لتقدير الدرجات، بحيث تضع علامة في الخانة التي تتناسب مع مستوى أداء المتعلم.

وفيما يأتي مثال يوضح ذلك:

نموذج لإعداد مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric):

فيما يلي مثال لمقياس تقدير مستويات الأداء في مهارة عامة – وهي إحدى مهارات القراءة – يمكن من خلالها تحديد المطلوب من المتعلمين:

الأداء المراد قياسه لدى المتعلمين (مهارة)، وهي: « يستخلص معنى الكلمة التي لا يعرفها من سياق الجملة».

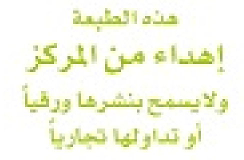
المعيار الذي تقيسه هذه المهمة لدى المتعلمين، أربعة مستويات (متقدم(٤)-نام(٣)-مرض(٢)- متعثر(١)).

الأداءات الدالة على تحقق المعيار لدى المتعلمين، موضحة في الجدول الآتي:

المهارة	متقدم	نام	مرض	متعثر
يستخلص معنى الكلمة التي لا يعرفها من سياق الجملة.	يحدد معنى الكلمة التي تطلب منه تحديدا دقيقا.	يذكر معنى قريبا من المعنى المقصود	يذكر معنى للكلمة يدور حول المعنى المقصود.	يصعب عليه تعرف معنى الكلمة المطلوبة.

نموذج تقدير الدرجات، بحيث توضع علامة في الخانة التي تتناسب مع مستوى أداء المتعلم.

المهارة	متقدم	نام	مرض	متعثر
يستخلص معنى الكلمة التي لا يعرفها من سياق الجملة.				



ب- الاختبـارات اللغوية الإلكترونية:

نظرا للتقدم التقني الذي يشهده العالم، فقد تأثرت كافة مناحي الحياة به، والتي منها عملية التعلم والتعليم بمكوناتها الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومن هنا جاءت فكرة الاختبارات الإلكترونية.

وهناك عدة مصطلحات قد تُستخدم على أنها مرادفة لمصطلح الاختبار الإلكتروني أهمها:

- الاختبار المستند إلى الإنترنت.
- الاختبار المستند إلى الكمبيوتر.
- الاختبار التقني.
- الاختبار بواسطة الكمبيوتر.
- الاختبار الميكن.

لكن المدقق في هذه المصطلحات يجد بينها فروقا دقيقة، وفيما يأتي تعريف مختصر لمصطلح (الاختبار الإلكتروني):

مفهوم الاختبارات الإلكترونية:

سبق أن تم تعريف الاختبار، والاختبار اللغوي، وفيما يأتي تعريف الاختبار اللغوي الإلكتروني:

الاختبار الإلكتروني عبارة عن: سؤال أو عدد من الأسئلة يتم تقديمه عبر إحدى وسائل التقنية الحديثة، لقياس سمة أو متغير لدى الشخص[١].

(١) علي عبد المحسن الحديبي: تطبيقات التقنية في تعليم اللغات، مكتبة المتنبي للنشر والتوزيع، الدمام، ٢٠١٤.

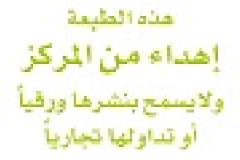
مزايا الاختبارات الإلكترونية

تتميز الاختبارات الإلكترونية بكثير من الميزات، يمكن تلخيصها في الشكل الآتي:



الفرق بين الاختبارات الإلكترونية واختبارات الورقة والقلم

من الطبيعي أن توجد نقاط اتفاق بين الاختبارات الإلكترونية والاختبارات التقليدية (الورقة والقلم)، حيث يمكن القول إن الاختبارات الإلكترونية ظهرت تلبية للتقدم التقني الذي يشهده العالم، ومن ثم يمكن أن يكون هناك اختبار



لغوي واحد (سواء لقياس مهارة لغوية بعينها، أو أكثر) يتم تقديمه للمتعلمين بصورة ورقية، أو صورة إلكترونية.

إلا أن الاختبار الإلكتروني تتوافر فيه عدة أمور قد لا تتوافر في اختبار الورقة والقلم، ومن باب الإنصاف فتوجد أيضا أمور تتوافر في اختبار الورقة والقلم لا تتوافر في الاختبار الإلكتروني.

وبصورة مجملة يمكن تلخيص الفرق بين الاختبارات الإلكترونية واختبارات الورقة والقلم فيما يأتي:

وجه المقارنة	الاختبار الإلكتروني	اختبار الورقة والقلم
التفاعلية	تتوافر فيه التفاعلية بدرجة كبيرة.	لا تتوافر فيه التفاعلية.
سرعة التصحيح	يمكن الحصول على النتيجة مباشرة بعد انتهاء الاختبار، خاصة إذا كانت أسئلة الاختبار موضوعية.	تحتاج إلى وقت للتصحيح، فلا تظهر النتيجة مباشرة للطالب، حتى وإن كانت أسئلة الاختبار موضوعية.
التغذية الراجعة	يمكن تزويد الاختبار بتغذية راجعة عن إجابة المتعلم.	لا يمكن تزويد الاختبار بتغذية راجعة.
الدقة في التصحيح	يتم تصحيح الأسئلة الموضوعية بدقة عالية أكثر من الأسئلة المقالية.	يتم تصحيح الأسئلة المقالية بدقة أكثر من الاختبار الإلكتروني.
تكوين قاعدة بيانات عن إنجاز المتعلم	يمكن الاحتفاظ بدرجات المتعلم في قاعدة بيانات خاصة بالاختبار.	لا يمكن الاحتفاظ بدرجات المتعلم إلا بعد رصدها في سجلات خاصة.

محددات الاختبارات الإلكترونية

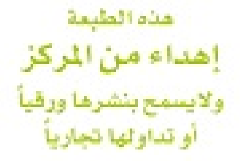
على الرغم من كثرة الميزات المتوافرة في الاختبارات الإلكترونية، فهناك بعض المحددات أو العيوب، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- صعوبة تصحيح الاختبارات المقالية.
- يتطلب إعدادها مهارة وتدريب قد لا يتوافر في كل المعلمين.
- يحتاج المعلم إلى التدريب على التقييم ومهارات تكنولوجيا المعلومات وإدارة الاختبارات.
- يحتاج الطلاب مهارة وخبرة في مجال تكنولوجيا المعلومات.
- قد تتطلب وقتا طويلا لتصميمها.
- سهولة انتحال آخرين لشخصية الطالب (خاصة في الاختبارات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت وتكون من بعد).
- احتمال حدوث الأعطال الكهربائية أو في الأجهزة أو في الشبكة.
- قصورها في قياس بعض المهارات اللغوية الشفوية.
- قصورها في قياس بعض مهارات التواصل غير اللفظي.

أشهر برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية

هناك العديد من البرامج التي يمكن من خلالها تصميم الاختبارات الإلكترونية، وهذه البرامج كثير منها متاح على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، لكن منها المجاني، ومنها مدفوع الثمن.

كما أنه من بين هذه البرامج ما يدعم اللغة العربية، ومنها ما لا يدعمها، مما يترتب عليه صعوبة تصميم اختبار باللغة العربية بصورة دقيقة.



ومن أشهر برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية ما يأتي:

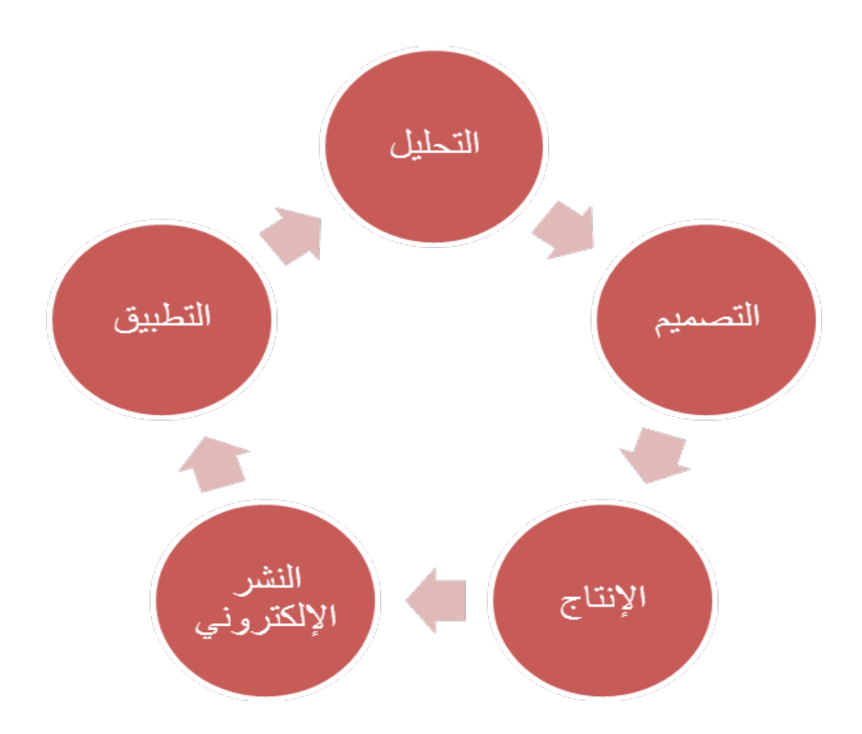
- QuizCreator.
- Quizmarker.
- viewletQuiz.
- Quiz Builder.
- Respondus.
- Test Maker.
- UniTest.
- Hot Pottatoes.
- Question Tools.
- ◌ Quiz Faber.

هذا بالإضافة إلى بعض الاجتهادات التي قام بها بعض المبرمجين العرب، مثل برنامج الاختبارات الإلكترونية (أعده الأستاذ محمد الحيلة من مملكة البحرين).

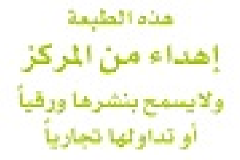
وجدير بالذكر أن كثيرا من برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية، متاحة مجانا على شبكة الإنترنت، وكثير منها يدعم اللغة العربية، ويمكن أن يتعامل معه المعلم بسهولة.

خطوات تصميم الاختبارات الإلكترونية:

هناك أمور مشتركة بين إعداد اختبار الورقة والقلم، والاختبار الإلكتروني، إلا أنه نظرا لارتباط الاختبار الإلكتروني بالتقنية فيمكن تلخيص خطوات إعداده فيما يأتي:



- مرحلة التحليل: ويتم فيها تحديد الهدف العام للاختبار وتحليل المادة التعليمية إلى عناصرها لصياغة محتوى الاختبار.
- مرحلة التصميم: ويتم فيها إعداد جدول المواصفات والوزن النسبي لأسئلة موضوعات التعلم كتابة أسئلة الاختبار وتحديد تعليمات الاختبار وتحديد زمن الاختبار واختيار أنماط الاستجابة.
- مرحلة الإنتاج: ويتم فيها اختيار برنامج التأليف وتنفيذ تصميم الاختبار.
- مرحلة النشر الإلكتروني: ويتم فيها نشر الاختبار إلكترونياً سواء على أقراص مدمجة أو باستخدام أحد أنظمة إدارة التعلم، ويتم ذلك باختيار إحدى وسائل النشر التي يتيحها الاختبار الإلكتروني.
- مرحلة التطبيق: ويتم فيها تطبيق الاختبار على المستهدفين.



معايير تقويم الدرس اللغوي ومؤشراته:

بداية تجدر الإشارة إلى أن تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام - حاليا - يركز على المعارف اللغوية والأدبية ويسعى إلى استيعاب المتعلمين لها، والمتوقع مع تطبيق حركة المعايير والتحول من التعليم القائم على الأداء أن تحظى المهارات اللغوية باهتمام أكبر في المناهج الدراسية وأن يرتقى الاهتمام بالمفاهيم والمعارف اللغوية والأدبية ليتعدى الاستيعاب وصولا إلى الاستخدام الفعلي ويلتقي بذلك مع أهداف تعليم المهارات، ولتحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية بتمكين المتعلم من التعبير والتفكير والتواصل والتثقيف بلغة عربية سليمة [١].

وظهرت مصطلحات ترتبط بحركة المعايير التربوية مثل: التقويم الشامل أو التقويم الحقيقي أو التقويم الأصيل، وهذا النوع من التقويم يركز على تقويم جوانب عملية التعلم: المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلم.

ومن ثم فإن تقويم هذه الجوانب جميعا يستدعي ظهور أساليب تقويم حديثة تختلف عن الأساليب المتعارف عليها، ومن هذه الأساليب مقاييس تقدير مستويات الأداء (Rubric)، وملف الإنجاز (Portfolio)، والتقويم الإلكتروني...الخ.

وبصورة عامة فإنه إذا أريد أن يتسم تقويم الدرس اللغوي بالدقة والوضوح، وجب توافر النواحي الآتية[٢]:

---

(١) محمد رجب فضل الله: متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية « مقالة تفكرية»، المؤتمر العملي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ٢٦ - ٢٧ يوليو ٢٠٠٥، ص ١٦٨.

(٢) حسن شحاتة وآخرون: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط٦، دار أسامة للطبع، القاهرة، ١٩٨٨، ١٤٢٠

أن يشمل هذا التقويم الجوانب اللغوية التي ينبغي قياسها من معلومات وقيم وتفكير واتجاهات وقدرات ومهارات، وأن تتناول القدرات والمهارات مختلف الأنشطة اللغوية من استماع وقراءة وتعبير وتذوق واستخدام نحوي وإملائي وخطي.

أن تتنوع أنماطه فيكون منها الذاتي والموضوعي، والشفوي والتحريري والبنائي والختامي.

أن يوازن بين وسائل التقويم الموضوعية والذاتية.

أن يصمم له رجال التربية اللغوية وسائل دقيقة لتقويم المهارات والقدرات وما يتصل بالشخصية اللغوية.

وفيما يأتي عرض لمعايير كتابة الأسئلة بصورة عامة، ثم عرض مفصل لمعايير ومؤشرات تقويم الدرس اللغوي.

معايير كتابة أسئلة الاختبار اللغوي:

هناك معايير لكتابة الأسئلة بصورة عامة، كما أن هناك معايير لكتابة كل نوع من أنواع الأسئلة بصورة خاصة، حيث إن الأسئلة تمثل من حيث صياغتها وإلقاؤها وتلقي الإجابة عنها بعداً مهماً من أبعاد العملية التعليمية.

ومن ثم فإن المعلمين في حاجة إلى تنمية مهاراتهم في صياغة الأسئلة وتوجيهها وفهم طبيعة الأسئلة؛ وذلك للحصول على المزيد من الفاعلية التي تدعم نمو المتعلمين[١].

والقدرة على صياغة الأسئلة الجيدة وتوجيهها ليست موهبة فطرية، لا يمتلكها بعض الناس، وإنما هي مهارة، يمكن أن تكتسب وتنمى، ومن ثم يلاحظ أن المعلمين الذين لا يجيدون توجيه الأسئلة، ولا يضعون أسئلة عندما يحضرون دروسهم يجدون صعوبة كبيرة في تعلم تلاميذهم، لذلك ينبغي على المعلم أن

(١) Jane Johnston: Questioning, in: Jane Johnston, John Haloch and Mark Chater: Developing Teaching Skills in the Primary School, Open University Press, McGraw-Hill,, 2007, 97

يخطط للأسئلة، وأن يدرب نفسه على صياغتها وتوجيهها، فالتدريس ذاته عملية تعلم[١].

واختيار المعلم لنوع السؤال تتحكم فيه عوامل عدة منها الهدف ومستواه، فكل سؤال يطرحه المعلم يكون وراءه هدف معين، يريد من طلابه أن يحققوه أو يقوموا بإنجازه.

تعتمد جودة الاختبارات أساسا على جودة العناصر المكونة لها، لذا فالعناية بكتابة العناصر (الأسئلة) يعد خطوة مهمة في الحصول على اختبار تتوافر فيه سمات الصدق والثبات ما يجعله محققا للغرض منه [٢].

وجدير بالذكر أن الالتزام بالقواعد والمقترحات الخاصة بكتابة الأسئلة لا يغني عن توافر سمات أخرى وقدرات لدى كاتب الأسئلة لعل من أهمها الابتكار والقدرة على التجديد، والبحث عن صيغ وأسئلة تستثير السلوك المطلوب قياسه[٣].

❖ معايير كتابة الأسئلة بصورة عامة:

- يراعي الدقة اللغوية عند صياغة الأسئلة.
- يصوغ أسئلة سهلة العبارة بعيدة عن التعقيد اللفظي.
- يُضمن السؤال جانبا ذا قيمة في المقرر.
- يكتب السؤال بحيث يكون مستقلا بذاته، ولا تعد الإجابة عنه شرطا للإجابة عن سؤال تال.

---

(١) جابر عبد الحميد جابر، وفوزي زاهر، وسليمان الخضري الشيخ: مهارات التدريس، طبعة منقحة، دار النهضة العربية، القاهرة،١٩٩٧، ص ٢٠٧.

(٢) إبراهيم مبارك الدوسري، مرجع سابق، ٢٤٤

(٣) إبراهيم مبارك الدوسري، مرجع سابق، ٢٤٥

- يصوغ الأسئلة بحيث لا تتضمن أكثر من معنى.
- يكتب عددا من الأسئلة تشتمل على عينة كبيرة من المحتوى.
- يصوغ الأسئلة بحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة.
- يكتب السؤال بحيث يعبر عن مشكلة السؤال بدقة.
- يصوغ الأسئلة بحيث تقيس جوانب مهمة من عملية التحصيل.
- يتجنب ما أمكن الكلمات والعبارات غير الضرورية في صياغة فقرات الاختبار.
- يصوغ الأسئلة في صيغة الإثبات، بحيث يبتعد عن استخدام صيغ النفي والنفي المزدوج.

أما المعايير والمؤشرات الخاصة بتقويم الدرس اللغوي، فيمكن تفصيلها فيما يأتي:

يمكن تقسيم المعايير الخاصة بتقويم الدرس اللغوي إلى ثلاثة محاور رئيسة: أولها خاص بالمعارف، وثانيها خاص بالمهارات، وثالثها خاص بالاتجاهات، وذلك، كما يأتي:

١ - يتمكن من المعارف الأساسية لتقويم الدرس اللغوي:

- **يُعرِّف المفاهيم الأساسية في التقويم اللغوي:**
  - يُعرِّف السؤال تعريفا صحيحا.
  - يُعرِّف الاختبار تعريفا صحيحا.
  - يُعرِّف الاختبار اللغوي تعريفا صحيحا.

- يُعرِّف القياس تعريفا صحيحا.
- يُعرِّف التقييم تعريفا صحيحا.
- يُعرِّف التقويم تعريفا صحيحا.
- يُعرِّف الاختبار اللغوي الإلكتروني تعريف صحيحا.
- يُعرِّف التقويم الأصيل تعريفا صحيحا.
- يُعرِّف التقويم الأولي (القبلي) تعريفا صحيحا.
- يُعرِّف التقويم المرحلي تعريفا صحيحا.
- يُعرِّف التقويم النهائي تعريفا صحيحا.
- يُعرِّف ثبات الاختبار تعريفا صحيحا.
- يُعرِّف صدق الاختبار تعريفا صحيحا.

• **يذكر إجراءات استخدام بعض التوجهات الحديثة في تقويم الدرس اللغوي:**

- يذكر إجراءات استخدام مقياس تقدير الأداء في تقويم الدرس اللغوي.
- يذكر إجراءات استخدام ملف الإنجاز في تقويم الدرس اللغوي.
- يذكر إجراءات استخدام الاختبارات الإلكترونية في تقويم الدرس اللغوي.
- يذكر إجراءات استخدام خرائط المفاهيم في تقويم الدرس اللغوي.
- يذكر إجراءات استخدام القدح الذهني في تقويم الدرس اللغوي.
- يذكر إجراءات استخدام المهمات اللغوية في تقويم الدرس اللغوي.
- يذكر إجراءات استخدام تمثيل الأدوار في تقويم الدرس اللغوي.

٢ - يصوغ الأسئلة صياغة علمية صحيحة :

- **- يصوغ الأسئلة المقالية صياغة صحيحة:**

- يوضح المطلوب من السؤال بصورة دقيقة.

- يستخدم الكلمات التي لا تحتمل أكثر من معنى.

- يضع أسئلة تغطي معظم المنهج.

- يراعى مناسبة الأسئلة للزمن المتاح للإجابة.

- يصوغ أسئلة تتطلب إجابات قصيرة.

- يكتب أسئلة تناسب المستوى اللغوي للمتعلمين.

- يصوغ أسئلة تقيس المستويات العليا من التفكير.

- يحدد درجة كل سؤال بناء على عناصر الإجابة المتوقعة له.

- يربط بين الأسئلة ونواتج التعلم اللغوية المطلوبة.

- يصوغ الأسئلة بأسلوب مبسط حتى يتمكن الطلاب من فهم المطلوب.

- يتجنب الأسئلة التي تبدأ بكلمات أو عبارات: ماذا تظن؟ ما رأيك في؟ هل تعتقد؟ إلا عندما يراد تعرف اتجاهات الطالب ومواقفه إزاء قضية أو موضوع ما.

- يتجنب الأسئلة التي ليس لها إجابات محددة مثل: ماذا تعرف عن؟، اذكر ما تعرفه عن...الخ.

- **يصوغ أسئلة «الاختيار من متعدد» صياغة صحيحة:**

- يطرح في رأس السؤال مشكلة محددة.

- يصوغ البدائل بحيث تكون قصيرة ما أمكن.
- يكتب رأس السؤال متجنبا استخدام صيغ النفي.
- يكتب اختيارا (بديلا) صحيحا واحدا.
- يكتب البدائل بحيث تخلو من استخدام عبارات من نوع (جميع ما يذكر – كل ما ذكر – جميع ما سبق ذكره – أ،ج صواب –كل ما سبق خطأ...).
- يصوغ البدائل جميعها على نمط لغوي واحد.
- يرتب البدائل ترتيبا منطقيا (خاصة عندما تكون البدائل رقمية أو زمنية، ترتب من الأدنى إلى الأعلى أو بالعكس، المهم أن تتبع نظاما).
- ينوع في ترتيب البدائل الصحيحة، فلا يركز على موضع واحد للبديل الصحيح.
- يتجنب ترتيب البدائل وفقا لمتوالية بعينها (مثلا: تكون الإجابة الصحيحة أ – أ، ب– ب، ج – ج، أو أ – ب – ج – د...الخ).
- يصوغ البدائل بطول متقارب نسبيا؛ حتى لا يستغل الطول كمفتاح للإجابة الصحيحة.
- يكتب البدائل بنمط واحد (مثلا: بجوار بعضها، تحت بعضها، كل بديلين بجوار بعضهما).

• **يصوغ أسئلة «الصواب الخطأ» صياغة صحيحة:**

- يصوغ السؤال بحيث لا يحتمل معناه الخطأ والصواب في آن واحد.
- يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التعميم (كل – جميع – قطعا – دائما – حتما).

- يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التخصيص (في بعض الأحيان - في ظروف خاصة - فقط).

- يكتب السؤال بحيث يتضمن فكرة واحدة، وليس أكثر.

- يصوغ الأسئلة مراعيا التوازن بين العبارات الصحيحة والعبارات الخطأ(يفضل أن تكون العبارات الصحيحة مماثلة في العدد تقريبا للعبارات الخطأ).

- يتجنب ترتيب البدائل وفقا لمتوالية بعينها (مثلا: تكون الإجابة الصحيحة صح صح، خطأ خطأ، أو صح خطأ، صح خطأ...الخ).

- يتجنب عبارات النفي، وخاصة النفي المزدوج (نفي النفي).

- **يصوغ أسئلة «التكملة» صياغة صحيحة:**

- يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات قصيرة.

- يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات محددة.

- يضع في المكان الخالي احتمالا صحيحا واحدا يكمل به المتعلم الإجابة.

- يراعي مناسبة المكان الخالي مع طول الإجابة المطلوبة.

- يوزع الدرجة بالتساوي على المطلوب في كل مكان خال.

- يراعي - قدر الإمكان- تساوي الأماكن الخالية في طولها.

- يضع المكان الخالي (أو الأماكن الخالية) في نهاية السؤال.

- **يصوغ أسئلة «المزاوجة» صياغة صحيحة:**

- يصوغ بنود القائمة الأولى (قائمة المقدمات) بحيث تكون متجانسة.

- يصوغ بنود القائمة الثانية (قائمة الإجابات) بحيث تكون متجانسة.
- يكتب العبارات في كل قائمة بطريقة مختصرة.
- يستخدم عددا من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل من البنود في القائمة الأخرى.
- يكتب عددا مناسبا من البنود (يفضل أن يكون من ٤ إلى ٧ بنود) في كل قائمة منعا لإرباك المفحوص.
- يكتب تعليمات واضحة لشرح أسس عملية الربط بين قائمة المقدمات، وقائمة الإجابات.

٣ - يصوغ الأسئلة الصفية ويوجهها بشكل صحيح[١]:

- **يصوغ الأسئلة الصفية بشكل صحيح:**

- يصوغ الأسئلة بلغة واضحة وسليمة ومفهومة.
- يصوغ أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس.
- يصوغ أسئلة تتضمن مطلبا واحدا، وليست أسئلة مركبة.
- يصوغ الأسئلة بحيث لا تتضمن عبارات موحية بالإجابة.
- يصوغ أسئلة تخلو من الأخطاء العلمية.
- يصوغ أسلة مستقلة، بحيث لا يتكرر المطلوب من سؤال في سؤال آخر.

---

(١) تم الاعتماد في هذا الجزء على المرجع الآتي، مع تعديل المحتوى ليتناسب مع معلم اللغة العربية:

- أحمد محمد علي رشوان، وعلي عبد المحسن الحديبي: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد ٢٥، العدد ١، الجزء ٢، يناير ٢٠٠٩، ص ص ٤٣٠: ٤٩٣

- **يوجه الأسئلة للمتعلمين بشكل صحيح:**
  - يلقي الأسئلة بصوت واضح يسمعه المتعلمون جميعهم.
  - يوجه الأسئلة وفقا لخطوات الدرس وأفكاره.
  - يوجه الأسئلة إلى المتعلمين جميعهم قبل تحديد متعلم بعينه.
  - يعيد توجيه السؤال أكثر من مرة لهدف تربوي مقصود.
  - يوجه أسئلة إلى المتعلمين المنصرفين عن الدرس لحثهم على المشاركة.
  - يوجه أسئلة مناسبة للمتعلمين الضعاف لدفعهم إلى المشاركة.
  - يتوقف قليلا بعد عرض السؤال ليتمكن المتعلم من فهم المطلوب والتفكير في الإجابة عنه.
- **يتلقى إجابات المتعلمين بشكل صحيح:**
  - يطلب من المتعلم المجيب أن يعطي إجابة كاملة عن السؤال.
  - يجمع إجابات المتعلمين ويلخصها بأسلوب سليم.
  - يرفض الإجابة عن الأسئلة بصورة جماعية.
  - يعزز المتعلم المجيب بالتعزيز المناسب بما لا يخل بمجريات الدرس.
  - يوجه السؤال لأكثر من متعلم ليبدي رأيه في إجابة زميله.
  - يستعين بمتعلمين آخرين للإجابة عن بعض أسئلة زملائهم.
  - يرحب بطرح بعض المتعلمين أسئلة تثري الموضوع.
  - يقضي وقتا مناسبا في تصحيح الأخطاء اللغوية الواردة في إجابة المتعلم.

- يستمع باهتمام إلى المتعلم المجيب أو السائل.

٤ - يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المختلفة.

- **يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية:**

- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التذكر.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الفهم.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التطبيق.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التحليل.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التركيب.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التقويم.

- **يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المهارية:**

- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الملاحظة.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التقليد.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التجريب.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الممارسة.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الإتقان.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الإبداع.

- **يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم الوجدانية:**

- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الانتباه.

- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التقبل.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الاهتمام.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى تكوين الاتجاه.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التميز بمجموعة من القيم.

٥ - يستخدم أنواعا متعددة لتقويم الدرس اللغوي من حيث أساليبه وأوقاته:

- **ينوع في أساليب التقويم اللغوي وأدواته:**
  - يستخدم الأسئلة الشفوية.
  - يستخدم الأسئلة التحريرية.
  - يستخدم الأسئلة المقالية.
  - يستخدم الأسئلة الموضوعية.
  - يشجع المتعلمين على التقويم الذاتي.
  - يستخدم ملفات إنجاز المتعلمين.
  - يستخدم مقياس تقدير الأداء المتدرج.
  - يوظف الاختبارات الإلكترونية لتقويم التعلم.
- - **يطبق التقويم اللغوي في أوقات التعلم المختلفة:**
  - يطبق التقويم الأولي (القبلي).
  - يطبق التقويم المرحلي.

- يطبق التقويم الختامي (النهائي).

٦ - يصمم ورقة الاختبار اللغوي تصميما علميا صحيحا[1]:

- **يصمم ورقة الاختبار بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة وللمقرر:**

- يضع اسم وزارة التربية والتعليم أو الشعار على ورقة الاختبار.
- يكتب اسم الإدارة التعليمية (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة...) على ورقة الاختبار.
- يكتب اسم الاختبار.
- يكتب الفصل الدراسي المقدم فيه الاختبار.
- يكتب العام الدراسي أو تاريخ الاختبار في مكان واضح.
- يكتب زمن الإجابة عن الاختبار.
- يكتب اسم واضع الاختبار، أو أسماء لجنة المختبرين (إلا في الاختبارات التي لا يراد معرفة معدها).

- **يعتني بورقة الاختبار إخراجا وتنظيما:**

- يكتب أسئلة الاختبار على الحاسوب.
- يستخدم نوع خط مناسب للطلاب.

---

(١) تم الاعتماد في هذا الجزء على المرجع الآتي، مع تعديل المحتوى ليتناسب مع معلم اللغة العربية:

- علي عبد المحسن الحديبي، هناء حسني علي إبراهيم: تقويم أورق الاختبارات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على ضوء معايير الجودة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد ٥٦، يناير ٢٠١٤، ص ص ١٤٥: ٢٣٨.

- يستخدم حجم خط مناسب للطلاب.
- يتم التمييز بين السؤال الرئيس والأسئلة المتفرعة عنه.
- تصاغ الأسئلة بصورة صحيحة لغويا.
- تخلو ورقة الاختبار من الأخطاء الطباعية.
- يوجد في نهاية الورقة ما يشير إلى انتهاء الأسئلة مثل: انتهت الأسئلة، دعاء بالتوفيق.

• **يصوغ أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة:**

- توجد تعليمات واضحة للإجابة عن الاختبار.
- يدون أمام كل سؤال أو سؤال فرعي الدرجة التي يصحح على ضوئها.
- يصوغ الأسئلة بحيث تبتعد عن الغموض والتعقيد.
- يصوغ أسئلة مناسبة لزمن الاختبار.
- يكتب الأسئلة بحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة.
- يصوغ الأسئلة بعيدا عن تكرار المطلوب من سؤال في سؤال آخر.
- ينوع في الأسئلة بين المقالية والموضوعية.
- يصوغ الأسئلة بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يصوغ أسئلة تناسب الأهداف المختلفة لمقرر اللغة العربية.
- يوزع الأسئلة بشكل مناسب بحيث تغطي معظم أجزاء مقرر اللغة العربية.
- يصوغ الأسئلة بحيث لا يختلف تصحيحها باختلاف المصحح.

٧ - يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي ويوثقها:

- **يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي:**

– يدعم أوجه التفوق اللغوي لدى المتعلمين.

– يعالج أوجه القصور في التعلم اللغوي لدى المتعلمين.

– يستخدم نتائج التقويم لتطوير تخطيطه لتدريس اللغة العربية.

- **يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي**[١]:

– يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي بطريقة تدل على موضوعية التصحيح.

– يصمم نماذج متنوعة ترصد إنجازات المتعلمين.

– يعد تقارير دورية عن نتائج تعلم المتعلمين وفقا للأنظمة المعمول بها.

– يحتفظ بسجلات موثوق بها يسهل الوصول إليها لمراقبة تعلم الطلاب.

– يستخدم التقنية التي تساعده على توثيق نتائج تقويم الدرس اللغوي.

مراجـــع الفصل الرابع

١. إبراهيم الرواشدة، أحمد الثوابية، أحمد الغرابية، رزق أبو أصف، رابح البرغوثي، زياد الكردي، سعد الرقب، سوسن الشياب، عب الحكيم مهيدات، عمر المطرمي، محمود الديك، محمود الشرمان، ميسون العالم، يوسف العمري: مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، وزارة التربية والتعليم، عمان، ٢٠٠٠.

٢. إبراهيم مبارك الدوسري: الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠.

(١) تمت الإفادة في هذا المعيار من المرجع الآتي: المركز الوطني للقياس والتقويم، مرجع سابق، ص ٢٧.

٣. أحمد محمد علي رشوان، وعلي عبد المحسن الحديبي: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد ٢٥، العدد ١، الجزء ٢، يناير ٢٠٠٩، ص ص ٤٣٠: ٤٩٣

٤. جابر عبد الحميد جابر، وفوزي زاهر، وسليمان الخضري الشيخ: مهارات التدريس، طبعة منقحة، دار النهضة العربية، القاهرة،١٩٩٧.

٥. حسن حسين زيتون: أصول التقويم والقياس التربوي: المفهومات والتطبيقات، الدار الصولتية للتربية، الرياض، ٢٠٠٧.

٦. حسن شحاتة وآخرون: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط٦، دار أسامة للطبع، القاهرة،، ١٩٨٨.

٧. رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨.

٨. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع: تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠.

٩. سعد عبد الرحمن: القياس النفسي: النظرية والتطبيق، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٠. صلاح الدين عرفة محمود: تعليم الجغرافيا في عصر المعلومات: أهدافه، محتواه، أساليبه، تقويمه، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥.

١١. صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساساته، وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠.

١٢. عامر عبد الله الشهراني وسعيد محمد السعيد: تدريس العلوم في التعليم العام، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود ١٩٩٧.

١٣. علي عبد المحسن الحديبي: المستويات المعيارية للمعلم: رؤى عربية، وتجارب عالمية، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة،، ٢٠١٣.

١٤. علي عبد المحسن الحديبي: تطبيقات التقنية في تعليم اللغات، مكتبة المتنبي للنشر والتوزيع، الدمام، ٢٠١٤.

١٥. علي عبد المحسن الحديبي، وهناء حسني علي إبراهيم: تقويم أورق الاختبارات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على ضوء معايير الجودة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد ٥٦، يناير ٢٠١٤، ص ص ١٤٥: ٢٣٨.

١٦. علي ماهر خطاب: القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية، والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠١.

١٧. محمد رجب فضل الله: متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية « مقالة تفكرية»، المؤتمر العملي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ٢٦ – ٢٧ يوليو ٢٠٠٥،ص ص ١٤٧: ١٧٨.

١٨. محمد فرحان القضاة، هاني صلاح مقدادي، رزق رمضان أبو صقر: مدى تطبيق معايير تصميم الاختبار الجيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية المعلمين بأبها، حولية كلية المعلمين في أبها، كلية المعلمين، جامعة الملك خالد، العدد ١٣، ٢٠٠٨ ص ص ٢٧٤: ٣٠٢.

١٩. المركز الوطني للقياس والتقويم: المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية (المعايير المشتركة لمعلمي جميع التخصصات)، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٢.

٢٠. المعجم الوجيز: وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٠٣.

٢١. نوال بنت محمد عبد الرحمن الراجح، هند بنت عبد الله محمد الثنيان: تقويم الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي بكليات التربية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ١٣، العدد ١، ٢٠٠٧، ص ص ١٧٨: ١٨٦.

٢٢. هشام سعيد الحلاق: الاختبارات التحريرية بين الواقع والمأمول، المؤتمر الأول للقياس والتقويم التربوي: التوجهات المستقبلية لتقويم التحصيل الدراسي للطلبة، أبو ظبي، ١١: ١٢ نوفمبر ٢٠١١، ص ص ١: ٢٧.

٢٣. يحيى عطية سليمان، سعيد عبده نافع: تعليم الدراسات الاجتماعية للتخصص، دبي، دار القلم، ٢٠٠٠.

24. Jane Johnston: Questioning, in: Jane Johnston, John Haloch and Mark Chater: Developing Teaching Skills in the Primary School, Open University Press, McGraw-Hill,, 97 ,2007

25. Robert Ladd Thorndike: Applied psychometrics, Houghton Mifflin Company, Boston, 1982.

الفصل الخامس

معايير المسؤولية المهنية لمعلمي اللغة العربية

د. خالد بن خاطر بن سعيد العبيدي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية - جامعة أم القرى

يمتاز معلم اللغة العربية عن غيره من معلمي المواد الأخرى بتنوّع الأداء من خلال تنوع المواد التي يدرسها، بل واعتمادهم عليه بشكل كبير بأن يُعدّ لهم متعلماً قادراً على التعامل مع اللغة بصورة متقنة مبدعة مفهومة؛ لذا ينبغي أن يتصدّر لتدريس اللغة العربية من يجيد التعامل مع مسؤولياته المهنية تجاه مهنته، ويؤمن إيماناً كاملاً بتحمله هذه المسؤولية؛ لأن ذلك سينعكس إيجاباً على أدائه فيجتهد في تطويره وتحسينه وتجويده، كما أن له تأثيراً على علاقته بطلابه وتعلّمهم وتحسين تحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى تنمية العلاقات الإيجابية مع زملائه داخل المدرسة، والمجتمع خارج المدرسة خاصة فيما يتلق بأولياء الأمور.

إن المسؤولية المهنية بكل ما تحمله من برامج وأساليب ومعارف ومهارات وتقنيات وعلاقات اجتماعية أصبحت لا تمثّل فضْلَة في حياة معلم اللغة العربية المهنية بل هي أُس أعماله، والعلاقة التي لا انفكاك عنها لمن أراد التقدّم والرقي في مهنته، فلم تعد النظرة القديمة بأن نهاية المطاف هو التخرج من مقاعد الجامعة! فهذه النظرة لم يعد لها مكان في عالم المتغيرات المتسارع، والنظريات التربوية الحديثة، واستراتيجيات التدريس المتنوّعة، والتطور التقني الهائل، فطالب اليوم ليس هو طالب الأمس، ودور ناقل المعرفة قد ولّى زمانه، «وبالنظر إلى ما يلتقي عليه الخبراء والجهات المعنية من إجماع فإن الحاجة ماسة لتطوير

أداء معلمي اللغة العربية، وقدراتهم مهنياً، وعلى نحو مستمر ومتماشٍ مع نتائج البحوث ذات الصلة بتدريس مهارات اللغة العربية ، وبما ينسجم ومتطلبات العصر».[1]

والتأكيد على كلمة (المهنية) في معايير المسؤولية المهنية يجعلنا نوجه الكلام نحو المعلم الذي يملك الخبرة في مجال تخصصه، والحريص على متابعة كل ما هو جديد في مهنته، بل وما قد يفيد في نموه المهني، فالأشخاص الأكثر نجاحاً هم من يطّلع إلى خارج تخصصه ومجاله؛ للحصول على أفكار جديدة، وأطروحات مختلفة، ومقترحات متنوعة تفيده في حياته العملية.

إذن معلم اللغة العربية مطالب بالعديد من المسؤوليات المهنية التي تلبي احتياجاته، واحتياجات من يتعامل معهم داخل المدرسة وخارجها، ابتداءً بممارساته التدريسية، والتأمل الدقيق في عمله، وملف إنجازه، مروراً بعلاقاته مع زملائه داخل المدرسة، ثم علاقته بطلابه ومتابعة أعمالهم ومنجزاتهم، وانتهاءً بعلاقته بالمجتمع الخارجي مسؤولياته المجتمعية، وعلاقته بأولياء أمور الطلاب، وهذا كله ما تم الحديث عنه مفصلاً في هذا الفصل من الكتاب.

أولاً: التأمل في التدريس

على الرغم من تناول (جون ديوي) للتأمل أو التفكير باعتباره مدخلاً لتمهين التدريس من أكثر من سبعين عاماً، فإن لتيار ما بعد الحداثة الفضل الأكبر في التأكيد عليه باعتباره نقلة نوعية حاسمة بين ممارسة التعليم بشكل حرفي، وبين ممارسته باعتباره مهنة... وقد تناول في كتابه (كيف نفكر؟) مفهوم التأمل في معرض نقده للممارسات الروتينية للتدريس، واعتبره فعلاً واعياً يخرج بالمعلم من

(١) أكرم عادل البشير: تعليم اللغة العربية: الواقع والمأمول، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية، المجلد (٥١)، العدد (١)، ٢٠١٣م، ص٢٠.

دائرة الانخراط دون وعي في ممارسات تدريسية تقليدية غير فعّالة، بحيث يعمد إلى نقد وتحليل كل أفعاله، والوقوف على ما يوجد خلفها من أفكار ومعتقدات، شريطة أن يمثل التأمل أسلوباً ذا طابع تفريدي، وشخصي، ونسبي؛ لمواجهة المشكلات، حيث تختلف إجراءاته وخطواته وفقاً لطبيعة الموقف ومعطياته في كل مرة.(١)

وقد نظر (ديوي) إلى التأمل كعملية تفكير، بينما نظر إليه (شون) كأداة للمعرفة، وعرّفه (فريير) كنوع من الوعي النقدي، ويمكن فهم التأمل أيضاً كواحدة من عادات العقل، فعبر التأمل يتفكّر التربويون في ممارساتهم، وكيف يستخلصون منها المفيد، وكيف يمكنهم تحسينها، ويقومون بربط التفكير والمعرفة بالمواقف الأخلاقية التي تتوافق مع قيمهم، وما يؤمنون به، ويقومون باتخاذ الإجراء الذي يتوافق مع تلك القيم(٢).

«إن التأمل في التدريس يشمل التفكير الذي يعقب أي حدث تدريسي، فخلال فترة التفكير تلك يراجع المعلمون مع أنفسهم مدى تحقق أهدافهم، ومدى نجاح الدرس»(٣)، فعملية التفكير التأملي التي يقوم بها معلم اللغة العربية تساعده على نقد أعماله نقداً موضوعياً؛ ليقف على مدى ملاءمة ممارساته التدريسية لطلابه، ومدى تقدمهم العلمي والمعرفي والسلوكي، فيعزز الجوانب الإيجابية التي شاهد نتائجها، وتفاعل الطلاب معها، ويتفادى الجوانب السلبية، أو الأخطاء التي تؤدي إلى تعثر تفاعل طلابه معه، والطرائق والأساليب التدريسية التي لم تؤتِ ثمارها المرجوة، ويمكن النظر إلى عملية التأمل باعتبارها: مجالاً للتفكير

---

(١) محمد عبدالخالق مدبولي: التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة ـ المداخل ـ الاستراتيجيات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ، ص١٠١.

(٢) تشير هيندريكس: تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي، دار الكتاب التربوي، الدمام، الطبعة الأولى، ١٤٣٥هـ، ص٣٦.

(٣) شارلوتي دانيلسون: مهنة التدريس ممارستها وتعزيزها..إطار نموذجي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢١هـ، ص٢٤٢.

العميق في الأفعال والممارسات، ومفاضلة بين ممارسات جيدة؛ لأجل الوقوف على أفضلها وأكثرها فاعلية، وخبرة تعليمية يجب أن تنتهي بتحديد الوسائل والإمكانات الجديدة للفعل أو الممارسة.

كما يحقق ـ هذا التفكير التأملي ـ للمعلم مساحة رحبة لمراجعة مهنية شاملة لجميع أعماله، والتي تقضي في الأخير إلى نموه المهني وتطوير ممارساته التعليمية الصفية، ويمكن أن يظهر ذلك في أداءات معلمي اللغة العربية بأن:

يقيّموا فعالية دروسهم بدقة، فيكشفوا عن مدى تحقيق الأهداف اللغوية موضحين ذلك بالأمثلة.

يقترحوا بدائل محددة لتطوير تدريسهم لدروس اللغة العربية في المرات القادمة.

يفاضلوا بين الأساليب المختلفة المستخدمة في تدريس اللغة العربية، فيختاروا أفضلها[١].

والتأمل في التدريس يحتاج إلى حزم، ونقد صادق، وإلا لن ينعكس على الأداء بأية إضافة حقيقية، فيوهم المعلم نفسه في كل فترة بأنه بذل وسعه، واستهلك جهده في مساعدة الطلاب، وليس لديه استعداد لبذل المزيد، أو يختلق أعذاراً من باب تبرئة النفس من مثل: طلاب اليوم ليسوا مثل طلاب الأمس، أو لا يمكن تعديل هذا الوضع الذي نحن فيه، أو لا أحد يعرف المشاكل التي نعاني منها، أو غير ذلك من المسوغات.

---

(١) محمد جابر قاسم: معايير التفوق اللغوي للمعلم والمتعلم، دار القلم، دبي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م، ص١٧٧.

جدول (١) معايير المسؤولية المهنية المتعلقة بالتأمل في التدريس

م	المعيـــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
١	يتأمل ممارساته المهنية داخل الصف			
٢	يتأمل ممارساته المهنية خارج الصف			
٣	يرصد مدى تحقيقه للأهداف المطلوبة منه			
٤	يتأمل في طريقة تدريسه لطلابه			
٥	يتأمل مدى تفاعل طلابه مع طريقة عرضه			
٦	يتفكر في النتائج التي وصل إليها طلابه			
٧	يواصل العمل على كل الأساليب المختلفة الناجحة في عمله			
٨	يكون نقده صادقاً وموضوعياً لممارساته			
٩	ينظر لعملية التأمل على أنها خبرة تعليمية نافعة له			

ثانياً: البحث الإجرائي

إن ممارسات التأمل أو التفكر في التدريس ـ آنفة الذكر ـ لابد وأن يكون لها عدد من النتاجات الإيجابية التي يخرج بها المعلم، فتساعد في تغيير السلوك، وسد الفجوة بين المعرفة النظرية والممارسة العملية، ولعل من أبرز نتاجات هذا التأمل القيام بالبحوث الإجرائية أو ما يسمى أيضاً ببحوث الأداء أو الفعل، حيث يلبي المعلم من خلال هذا العمل احتياجاته المهنية دون الخضوع للبرامج أو الدورات التي تلقن بعض المعارف والمهارات دون ممارسة.

والبحث الإجرائي عبارة عن عملية تقصٍّ أخلاقي تسمح للتربويين بأن يتأملوا قيمهم التربوية، والطرق التي يعلّمون بها والتي تعكس هذه القيم، وعندما يتأمل التربويون خلال دورة البحث الإجرائي فإن ذلك يمكّنهم من تطوير معرفة جديدة لما يعلّمونه، ويعزز القاعدة المعرفية لممارساتهم بشكل أفضل، والتأمل بمثابة القلب النابض للبحث الإجرائي حيث يصبغ عمل التربويين بصبغة احترافية من خلال تشجيعهم على التآزر والمشاركة في الممارسات، وإتاحة الفرص لهم لدراسة الأهداف المهنية لعملهم، وإمكاناتهم التي تنطوي عليها[١].

إن حركة اعتماد المعلم كباحث Teachers As Researchers هي التي ستخلص المعلم ـ وفقاً لقناعته ـ من قيود الاعتماد على الآخرين، وستعطيه فرصة كبيرة للاعتماد على نفسه، ولاتخاذ قرارات بناء معرفته بنفسه، فيكون هو المسؤول الأول عن توليد هذه المعرفة[٢]؛ لذلك فإن قيام المعلم بممارسة البحث الإجرائي يحقق له الأهداف التالية:

- تهدف كثير من البحوث الإجرائية إلى دراسة الجوانب الأخلاقية والإنسانية في العملية التربوية، وهو الأمر الذي تفتقر إليه الأنواع الأخرى من البحوث.
- تقوم البحوث الإجرائية على فكرة مفادها أن من يواجه مشكلة ما يكون أقدر الناس على حلها؛ لذا فإن البحوث الإجرائية تعمل على ترسيخ فكرة المعلم الباحث.
- تتيح البحوث الإجرائية الفرصة للمعلم للتقييم والبحث والاستقصاء، فهي ترسخ مبادئ الديمقراطية في العمل التربوي.

---

(١) تشير هيندريكس، مرجع سابق، ص٣٧.

(٢) رمزي فتحي هارون: مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم: البحث الإجرائي كرديف مقترح، مؤتمر التنمية المستدامة للمعلم العربي، جامعة القاهرة، في الفترة ٢٣-٢٤ إبريل ٢٠٠٥م، ص٥٩٣.

- تهدف البحوث الإجرائية إلى إحداث تغيير نحو الأفضل في النهج التربوي على مستوى المدرسة والإدارة والمناهج وكافة جوانب العملية التعليمية.

- تكوين الشخصية المهنية المتفكرة.

- تجويد الممارسة المهنية، وتحسين الأداء في المدارس[١].

ويُلاحظ أن الفكرة الرئيسة التي يقوم عليها البحث الإجرائي هي فكرة التأمل (التفكر)، التي تتم بشكل متناوب مع الممارسة بهدف تحسينها باستمرار، والخروج منها بمعارف مهنية، مما يُعتبر موقفاً يمثل خبرة تعليمية كبيرة وجديدة، الأمر الذي يمثل الركن الأساسي لعملية التنمية المهنية للمعلم، وأبرز ما فيها أنها تؤدى بواسطة الأفراد المعنيين أنفسهم بشأن الرفع من مستوى ممارساتهم.

ويتضح مما سبق أن هناك تأكيداً على مجموعة من الخصائص المميزة لبحوث المعلمين الإجرائية تتمثل فيما يأتي:

١- الدافعية الذاتية: بمعنى أن يكون الحافز لإجرائها نابعاً من المعلمين الممارسين نتيجة إحساسهم بالمسئولية تجاه ممارستهم ، وإحساسهم بملكية تجربتهم، وما ينتج عنها من نواتج معرفية وتطبيقات، دون أن يكون الواجب البحثي مفروضاً عليهم من قبل سلطة أخرى غير سلطة ضميرهم المهني.

٢- النظامية والمنهجية: بمعنى أن تمارس البحوث الإجرائية وفقاً لمنطق بحثي استقصائي سليم ولكن بقدر من المرونة والابتكارية من قبل المعلمين، كما تعني تلك الخاصية أيضاً أن تصبح البحوث الإجرائية جزءاً من

(١) رحمة عودة؛ ورندة شرير: البحوث الإجرائية مدخلاً لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الأول «التربية في فلسطين وتغيرات العصر» كلية التربية، الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٤م، ص٩٢١.

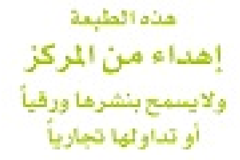
النظام المدرسي، وعنصراً من عناصر الممارسة المهنية للمعلمين دائماً، وليس بشكل استثنائي.

٣- التأملية والوعي: وهي الإطار الحاكم للبحوث الإجرائية، خاصة المنتمية إلى اتجاه تحسين المدارس حيث تهدف إلى فهم الممارسات القائمة، وتأمل نتائجها، وربطها بعواملها المحركة، ثم تطويرها وتعديل ما وراءها من معارف نظرية، ومن ثم اتخاذ القرارات بشأن الأفعال المناسبة تجاهها.

٤- التناوب مع الممارسة: فالعلاقة جدلية ودائرية بين الممارسة العملية والبحث الإجرائي لا تنتهي بالتوصل إلى فهم للظواهر وتعديل للممارسات، بل تؤدي إلى مزيد من البحث ومزيد من الممارسة، الأمر الذي يضفي على المعارف الناشئة عن تلك العلاقة سمات خاصة أهمها التجدد والنسبية[١].

وفي دراسة عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية ممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي، كان من نتائجها أن (٦١٪) من أفراد العينة سمعوا بمصطلح البحث الإجرائي، في حين ذكر (٣٩٪) أنهم لم يسمعوا بهذا المصطلح من قبل، ولم يحصل أحد من أفراد عينة الدراسة على أيّ دورة تدريبية في ممارسات البحث الإجرائي، ولم يسبق لأيّ معلم من أفراد عينة الدراسة بأن نفذ بحثاً إجرائياً! مما دعا الباحث إلى التوصية بضرورة غرس مفهوم التنمية المهنية المستدامة في نفوس معلمي اللغة العربية قبل الخدمة، وأثنائها، وتقديم دورات تدريبية مقننة، تعين معلمي اللغة العربية على تطوير أدائهم المهني من خلال ممارسة البحث الإجرائي على أرض الواقع، والتأكيد

(١) محمد عبد الخالق مدبولي: إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني: دراسة ميدانية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الثامن، العدد الأول، ٢٠٠٢م، ص١٩٧.



على ممارسة طلاب كلية التربية للبحوث الإجرائية أثناء فترة تدريبهم؛ لحل ما يواجههم من مشكلات في أداء تلاميذهم اللغوي[(١)].

جدول (٢) معايير المسؤولية المهنية المتعلقة بالبحوث الإجرائية

م	المعيــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
١	يعمل البحوث الإجرائية بعد فترة تأمل وتفكير			
٢	يرصد كل ما يمكن بحثه إجرائياً في ممارساته			
٣	يشارك زملاءه في عمل البحوث الإجرائية			
٤	يجمع البيانات بصورة دقيقة			
٥	يضع آلية إجرائية للقيام بالبحث			
٦	يوزّع الأدوار بين الزملاء المشاركين			
٧	يضيف ما يمكن أن يخدم النتائج المرجوة			
٨	يحلل النتائج بصورة علمية دقيقة			
٩	يعرض النتائج بصورة موضوعية			
١٠	يستخدم النتائج في تعديل مسار التعليم والتعلّم			

ثالثاً: النمو المهني

تستمر عملية النمو المهني أو التطوير المهني مدى الحياة ولا تتوقف عند حد معين، حيث إنها توفر للمعلم مجالاً لتحسين أدائه وتطويره، ويوجد لدى العديد من الأنظمة التعليمية سواءً على مستوى الوزارات أو إدارات التعليم، أو حتى المدارس برامج مناسبة ليواصل المعلمون تطوير إمكانياتهم المهنية.

---

(١) خالد خاطر العبيدي: واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (١٠٨)، ٢٠١٠م، ص٢١.

يجب أن يكون لدى كل معلم خطة واضحة للنمو المهني له شخصياً أو خطة للتحسين المهني على الأقل وتختلف خطة التطوير أو التحسين المهني تلك طبقاً لخبرة المعلم، فالمعلم الحديث العهد بالتعليم تختلف خطته عن خطة المعلم المستجد وعن خطة المعلم المتمرس، إن خطة التطوير المهني تعدّ مصدراً خصباً وثرياً لخبرات المعلم الذي مضت عليه أعوام في المهنة، أما المعلم المتمرس فتكون خطته للتطوير المهني عاكسة للنمو المهني المرتبط بمعايير معينة، وبأهداف المدرسة، وبالخطة الشاملة للتحسين المدرسي[١].

والنمو المهني يسعى لتحسين وتطوير مستوى المعلم، وهو يهدف إلى:

تنمية وعى هؤلاء المعلمين بمتغيرات السياق التربوي محلياً وعالمياً.

تنمية مهارات المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم والاتصال والمعلومات الحديثة، وتوظيفها في إثراء بيئة التعلم داخل الصفّ وخارجه.

تحسين وتحديث معارفهم الأكاديمية ومهاراتهم التدريسية.

إكسابهم نظاماً من القيم يلائم طبيعية مهنة التدريس وخصائصها.

إعادة تأهليهم أثناء الخدمة؛ كي يظلّوا واقفين على الاتجاهات والتطورات التربوية.

تنمية الصفات الأخلاقية والفكرية والوجدانية التي ينشدها المجتمع لدى هؤلاء المعلمين؛ لكي يستطيعوا تنشئة طلابهم على الأخلاق الحميدة.

إتاحة فرص رفع المستوى العلمي أمام هؤلاء المعلمين من خلال الدراسات العليا والدراسات التكميلية[٢].

---

(١) راشد حمّاد الدوسري: تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة، دار كيوان، دمشق، ٢٠٠٩م، ص٢١٨.

(٢) طارق عبدالرؤوف عامر: النمو والتنمية المهنية للمعلم: التدريب أثناء الخدمة، مؤسسة طيبة، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٢م، ص٤٨.

ومما ساعد المعلم على التفاعل مع نموه المهني، إعداد ملف إنجاز مهني خاص به، يوثق من خلاله إنجازاته الشخصية، وأعماله المهنية مثل: التخطيط للدروس، ومفردات المنهج، ودليل المعلم، وكذلك ملحوظاته على الكتب المدرسية خلال فترة تدريسية، ونماذج من اختباراته، بالإضافة إلى ما ينتجه من وسائل إيضاح أو أعمال تقنية خاصة بمواد تدريسية، وكذلك يحفظ في ملف إنجازه التقارير التي حصل عليها من المشرف التربوي، أو مدير المدرسة، وكل الوثائق المتعلقة به وبحياته المهنية منذ انضمامه إلى مهنة التعليم.

ومما يؤيد ضرورة الاهتمام بملف الإنجاز المهني أنه أصبح من الطرق الحديثة في تقييم المعلم، فمثلاً: يستخدم المجلس الوطني لمعايير التدريس الاحترافي ملف الانجاز المهني، ووثائق الانجازات الأخرى التي يقوم بإعدادها المرشح باعتبار هذه الوثائق الطريقة الوحيدة لتقييم مدى إيفاء المعلمين بمعايير الأداء العالية التي تؤهلهم للحصول على شهادة المجلس، ويمكن استخدام ملف الإنجاز المهني ليكون:

١ – وسيلة لتكوين سجل الإنجازات الكمية والنوعية والتطور المتحقق على مر الزمن.

٢ – وسيلة لكتابة الملاحظات، وتحديد الأهداف، وتقديم الدليل الثابت على قدرة المعلم على حل المشاكل، وتحقيق الأهداف المنشودة.

٣ – وسيلة لجمع العديد من الإنجازات المتفرقة؛ أي وسيلة لإعطاء صورة كاملة عن إنجازات الشخص المعني.

٤ – وسيلة لإبراز المعلومات والمهارات المكتسبة عن طريق الممارسات الخارجية خارج الفصول الدراسية مثل: الأعمال التطوع، وغيرها.

٥ – وسيلة لإشراك الآخرين في تنظيم وتوجيه العملية التعليمية، وفي تحمل مسؤوليتها.

٦ – وسيلة بديلة للتقييم ضمن برامج الإعداد المهني.

٧ - وسيلة مفيدة أثناء إجراء اللقاءات لأغراض التعيين[١].

ومعلم اللغة العربية يمكنه استثمار تطوير نفسه عن طريق الإشراف على الطلاب المعلمين، فهذا يوجب عليه إعادة النظر في أفعاله؛ لكي يتمكن من توضيح وتبرير ممارساته للآخرين، بالإضافة إلى أنه يمثل النموذج المثالي للطلاب المعلمين، لذا فمن المتوقّع من معلم اللغة العربية النابه أن يستمر في بذل قصارى جهده ليكون أفضل نموذج يمكن أن يقتدى به، ومن جانب آخر يستطيع معلم اللغة العربية الاستفادة القصوى مما يوجد على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) لمواصلة تطوير كفاءته المهنية، كما يستطيع استخدامه لتبادل الأفكار والممارسات ولاكتساب خبرة إضافية في التدريس، ولمشاطرة خبراته مع الآخرين.

جدول (٣) معايير المسؤولية المهنية المتعلقة بالنمو المهني

م	المعيـــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
١	يحرص على كل جديد في مهنته			
٢	يحضر المؤتمرات والندوات التعليمية التربوية			
٣	يتابع المواقع الإلكترونية التي تثري تخصصه			
٤	يتوالى حضوره للدورات التدريبية المهنية			
٥	يتواصل مع المهنين الأكاديميين في الجامعات وغيرها			
٦	يوثق السلوك المهني الذي يطبقه			
٧	يستخدم مختلف الموارد المتاحة في المدرسة أو المنطقة التعليمية؛ لغرض تطوير نموه المهني			
٨	يحدّث معلوماته عن القوانين واللوائح والأنظمة المدرسية بشكل مستمر			
٩	يصمم خطة لنموه المهني تلبي احتياجاته			

---

(١) فورست باركي: مهنة التعليم المؤثرات على حياة المعلمين المهنية، ترجمة: ميسون يونس عبدالله، دار الكتاب الجامعي، غزّة، ٢٠٠٥م، ص٩٠.

رابعاً: الاحتفاظ بسجلات الطلاب

علاقة معلم اللغة العربية مع طلابه لا تقف عند حدّ التفاعل اللفظي، والعلاقات الإنسانية، وإيصال المادة العلمية، والتحصيل الدراسي، والمشاركات غير الصفية... بل تتعدى ذلك إلى المضيّ قُدماً لمحاولة الاحتفاظ بجميع ذلك في سجلات خاصة بكل طالب، ويقول شارلوتي دانيلسون: «أحد أوجه تشعب وتعقد عملية التدريس يظهر في حاجة المعلمين للاحتفاظ بسجلات طلابهم بشكل دقيق ـ على الرغم أنها ليست جزءاً من صلب التفاعل مع الطلاب ـ إلا أنها يمكن أن تُرشّد تلك التفاعلات، وتُمكّن المعلمين من الاستجابة لاحتياجات الطلاب الفردية».[١]

ويظهر حرص معلمي اللغة العربية في استثمار سجلات طلابهم من خلال:

- حفظ بيانات ومعلومات عن أنشطة الطلاب، وأعمالهم اللغوية، وإشراكهم في حفظ سجلاتهم الخاصة.
- استخدام الحاسوب، والتقنيات الحديثة التي تساعد في حفظ السجلات، وتمكّن من سهولة استرجاعها والاطلاع عليها.
- حفظ المعلومات المتعلقة بتقدّم طلابهم في تعلّم المهارات اللغوية.
- استخدام ملفات الإنجاز الخاصة بكل الطلاب؛ لتقويم أدائهم اللغوي.
- حفظ المعلومات المتعلقة بأنشطة الطلاب اللغوية غير التدريسية.
- تفسير البيانات والمعلومات الخاصة بكل طالب، وإشراك طلابه في ذلك؛ للإفادة منها في تنمية مهاراتهم اللغوية[٢].

---

(١) شارلوتي دانيلسون، مرجع سابق، ص٢٤٢.

(٢) محمد جابر قاسم، مرجع سابق، ص١٧٧.

جدول (٤) معايير المسؤولية المهنية المتعلقة بحفظ سجلات الطلاب

م	المعيـــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
١	يحتفظ بكل ما يتعلق بطلابه في سجلات			
٢	يُشرك الطلاب في حفظ سجلاتهم			
٣	يستخدم التقنية لعمل السجلات وحفظها			
٤	يُشرك بقية المعلمين في حفظ سجلات طلابه			
٥	يحفظ المعلومات المتعلقة بالواجبات			
٦	يحفظ المعلومات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية			
٧	يفسر البيانات المحفوظة بطريقة علمية عملية			

خامساً: الإسهام في أعمال المدرسة

كل عمل في أي مؤسسة لا يمكن أن يُكتب له النجاح ما لم تكن العلاقات الاجتماعية والشخصية بين أفراده على درجة عالية من الإيجابية، والتعاون، والعمل بروح الفريق الواحد، ودون ذلك لا يتوقع أية نتائج إيجابية، أو مشاركة فاعلة، أو أعمال مثمرة يمكن أن ينتظرها المراقب.

ويذكر (ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم) الصادر عن وزارة التربية والتعليم في المادة السابعة: المعلم والمجتمع المدرسي ما يلي:

١- الثقة المتبادلة والعمل بروح الفريق الواحد هو أساس العلاقة بين المعلم وزملائه، وبين المعلمين والإدارة التربوية.

٢- يدرك المعلم أن احترام قواعد السلوك الوظيفي والالتزام بالأنظمة والتعليمات وتنفيذها، والمشاركة الإيجابية في نشاطات المدرسة وفعالياتها المختلفة، أركان أساسية في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية[١].

ومعلم اللغة العربية بحكم مكانته في المدرسة، وارتباطه باللغة ينبغي أن يكون من أقدر المعلمين على تقديم النموذج الأمثل لمهارات التواصل الشفهية وغير الشفهية مع رؤوسائه وزملائه وجميع العاملين في المدرسة، وأن يتحلى بروح المبادرة والقيادة، ومعلوم ما يدعو إليه الإسلام في تنمية الروح الإيجابية في العلاقة بالآخرين، كالتعامل بحسن الخُلق، وإحسان الظن، ومساعدة المحتاج، والابتسامة، ولين الجانب، والدفع بالتي هي أحسن، وغيرها من المعاني الجليلة والعظيمة التي لو تحلى بها كل معلم لكن للمدرسة دورها الحقيقي في التربية قبل التعليم.

ومشاركة معلم اللغة العربية في أعمال المدرسة يكتنفها عموم وخصوص؛ فالعموم من حيث المشاركة في بعض الأعمال الإدارية المعينة للإداريين، وكذلك المشاركة في الأنشطة اللاصفية، وأيضاً الاهتمام بمرافق المدرسة وحث الطلاب على ذلك، وإبعاد الطلاب عن مواطن الخطر من خلال الإشراف عليهم في أوقات الفراغ، بالإضافة إلى حرصه على التعاون مع زملائه بصورة فاعلة ومثمرة تعود على المدرسة والطلاب بالنفع، أما الخصوص الذي يمتاز به معلم اللغة العربية فيكمن في مساعدة الإدارة والزملاء في المراجعات اللغوية للخطابات والتعاميم، وغيرها من المكاتبات، كذلك يناط به الاهتمام بالجو اللغوي السليم في أعمال المدرسة من خلال التدقيق اللغوي للنشرات والمطويات والأعمال الحائطية وغيرها، وينبغي على معلم اللغة العربية تقديم بعض الدورات اللغوية المبسطة والميسرة للعاملين في المدرسة من إداريين ومعلمين من

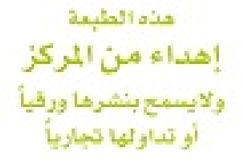
---

(١) وزارة التربية والتعليم: ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٧هـ، الطبعة الأولى، ص١٤.

مثل: كتابة التقارير، والمحاضر، وعلامات الترقيم، وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية الشائعة خاصة في الإملاء والنحو، وما إلى ذلك.

جدول (٥) معايير المسؤولية المهنية المتعلقة بالإسهام في أعمال المدرسة

م	المعيـــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
١	يُلّم بوثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية			
٢	يلتزم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية			
٣	يقدم نماذج من مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية للمجتمع المدرسي			
٤	يعبّر عن أفكاره وآرائه للآخرين بطريقة مهنية			
٥	يلتزم بسياسة المدرسة وقوانينها فيما يتعلق بالحضور والانضباط المدرسي والالتزام المهني			
٦	يكمل واجباته المدرسية والمهنية بشكل دقيق			
٧	يلتزم بسياسة المدرسة ولوائحها فيما يتعلق بسرية المعلومات المتعلقة بالطلاب			
٨	يؤدي المهمات الإشرافية المدرسية بشكل صحيح			
٩	يشارك في النشاطات المصممة لجعل المدرسة بيئة تعلّم منتجة			
١٠	يحافظ على ممتلكات المدرسة ومنافعها			



سادساً: التواصل مع أولياء الأمور:

يمكن القول إن جوهر العلاقة بين البيت والمدرسة يتمثّل في المعلم بصفته ممثلاً أساسياً للمدرسة وبين ولي الأمر بصفته ممثلاً للأسرة، وكل منهما يعد من العناصر الأساسية لنجاح العملية التربوية، وبالتالي فإن توطيد العلاقة بينهما يعد أمراً مهماً ينبغي أن يسعى إليه كل منهما.

وتظهر الاستفادة من التواصل بين المعلم وولي الأمر من خلال:

- تبادل الرأي والمشورة بشأن نمو الطالب ومستوى تحصليه ومدى تقدمه والصعوبات التي تعترض طريقة وكيفية التغلب عليها، ويتم ذلك من خلال دعوة ولي الأمر لزيارة المدرسة.
- إسهام أولياء الأمور في تدعيم برامج النشاط المدرسي التي تحتاج إلى بعض الخامات أو الإمكانات المادية الأخرى.
- التنسيق مع إدارة المدرسة من أجل تكوين بعض المجالس الاستشارية، التي تضم بعض أولياء الأمور، مما يجعلهم يندمجون في مشكلات المدرسة، ويسهمون في إبداء الرأي وتقديم الاقتراحات لحل مشكلات تعليم أبنائهم بطريقة إيجابية بنّاءة[١].

إن الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور يشعرهم بحقيقة ما يجري داخل أروقة المدرسة، وتحديداً داخل الفصل الدراسي، ومعلم اللغة العربية مطالب كغيره من المعلمين بإجادة التعامل في التنسيق للقاء أولياء أمور طلابه، وتوضيح مدى التقدّم اللغوي لأبنائهم، والصعوبات التي تواجههم، وإشراكهم في الحلول المناسبة التي تناسب مستوياتهم التعليمية وكيفية تنفيذها، وكذلك بيان التعامل

---

(١) شمس الدين فرحات الفقي: كيف تكون معلماً ناجحاً؟ أسس ومهارات المعلم الناجح، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٠م، ص٢٠٢.

مع ما يستجد في المقررات الدراسية من تطوير كما حدث ويحدث مع مقررات (لغتي)، (لغتي الجميلة)، (لغتي الخالدة)، (الكفايات اللغوية) حيث يوضح لولي الأمر آلية التعامل مع هذه المقررات، وكيفية تقويم الطلاب فيها خاصة في المراحل الدراسية الأولية، ولا بأس من عقد لقاءات عامة لجميع أولياء الأمور الطلاب لتوضيح مثل هذه الأمور.

ويمكن لمعلم اللغة العربية تحديداً أن يقوم بإشراك أولياء الأمور ــ خاصة في المرحلة الابتدائية ــ بعدد من النشاطات التي تفيد جميع الأطراف في البيت؛ مثل: نشاط لقراءة بعض القصص مع الوالدين، أو إجراء لقاءات معهم، أو الاستماع لإحدى قصصهم الشخصية، أو كتابة بعض العبارات وتعليقها في زاوية من البيت، أو غير ذلك من المهام التي تعزز الجانب اللغوي بجميع صوره.

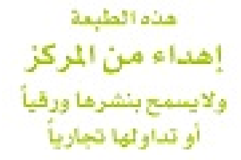
على الرغم من وجود عدد كبير من الأبحاث التي ترسخ حقيقة أن مشاركة الآباء في تعليم أبنائهم مطلوبة بشدة، إلا أن الآباء والمربين يستمرون في بذل جهود مضنية ليحددوا بالضبط ماهية هذا الدور، ولقد استخدمت «الجمعية الوطنية للآباء والمعلمين» إطاراً تم وضعه لتحديد المعايير الستة التالية للشراكة ما بين المدرسة والبيت:

١) **التواصل**: يكون التواصل ما بين المدرسة والبيت منتظماً، وباتجاهين، وله معنى.

٢) **تربية الآباء لأطفالهم**: يتم تعزيز مهارات التربية المنزلية ودعمها.

٣) **تعلّم الطالب**: للآباء دور جوهري ومحوري في المساعدة في تعلّم الطالب.

٤) **التطوع**: ترحب المدرسة بوجود الآباء في المدرسة، وتسعى لدعمهم ومساعدتهم.



٥) **صناعة القرارات:** الآباء شركاء كاملين في صنع القرارات التي تؤثر على أبنائهم.

٦) **التعاون مع المجتمع:** تُستخدم مصادر المجتمع لتعزيز المدرسة، والأسر، وتعلّم الطالب[١].

جدول (٦) معايير المسؤولية المهنية المتعلقة بالتواصل مع أولياء الأمور

م	المعيـــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
١	يُظهر احتراماً في التعاون مع ولي أمر الطالب			
٢	يقدّم معلومات كافية لولي الأمر عن ابنه			
٣	يُشرك الوالدين في دعم المنهج المدرسي المقرر			
٤	يقدّم للوالدين أعمالاً بيتية لابنهم يشاركونه فيها			
٥	ينجح في التواصل مع ولي الأمر للعمل معه باتجاه تحسين وتطوير أداء ابنه			
٦	يضع موارد إضافية لمساعدة ولي الأمر في تعلّم ابنه			
٧	يساعد البيت في علاج سلوكيات الابن غير المرغوبة			

سابعاً: المشاركة المجتمعية

لقد أصبح دور المعلم أبعد من كونه محصوراً فقط في لقائه بطلابه وزملاء العمل في المدرسة فقط، بل يمتد إلى أوسع من ذلك من خلال مشاركته في خدمة مجتمعه، خصوصاً وأنه مؤهل ثقافياً وعلمياً وتربوياً للقيام بمسؤولياته

(١) ريتشارد دوفور، وروبرت إيكر: المجتمعات المهنية التعلّمية أثناء العمل أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطالب، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م، ص٢٥٨.

وواجباته تجاه الأفراد الذين يستطيع أن يؤثر في سلوكهم بصورة إيجابية، فهو يمثل دور القائد والقدوة في نظر المجتمع.

وللمعلم دور اجتماعي بالغ التأثير، فهو فرد مؤثر في المجتمع المحلي يقتدى به الطلاب ويقلدون سلوكه، ومن هنا يدرك المعلم أن عمله المهني يخرج عن نطاق أسوار المدرسة ليمتد عبر أرجاء البيئة المحيطة أينما وجد، وأينما تعرف عليه طلابه أو أولياء أمورهم في الشارع أو المسجد أو السوق...، ويفرض هذا الدور على المعلم أن يكون محط أنظار الآخرين بصفة دائمة؛مما يتطلب منه الحرص على التحلي بحسن المظهر، سواء في اللبس أو السلوك العام، كما يفرض عليه اختيار مرافقيه وأصدقائه وأماكن تمضية وقت فراغه بشكل دقيق يحافظ على مكانته التي يتبوأها بين أفراد مجتمعه، والمعلم عندما يقوم بهذا الدور، فإنه لا يخدم المجتمع المحلي والمدرسة فحسب وإنما يخدم نفسه أيضاً[1].

وقد ورد في (ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم) الصادر عن وزارة التربية والتعليم في المادة السادسة: المعلم والمجتمع ما يلي:

١- يعزز المعلم لدى الطلاب الاحساس بالانتماء لدينه ووطنه، كما ينمي لديهم أهمية التفاعل الإيجابي مع الثقافات الأخرى فالحكمة ضالة المؤمن أنّى وجدها فهو أحق الناس بها.

٢- المعلم أمين على كيان الوطن ووحدته وتعاون أبنائه، يعمل جاهداً لتسود المحبة المثمرة والاحترام الصادق بين المواطنين جميعاً، وبينهم وبين أولي الأمر منهم، تحقيقاً لأمن الوطن واستقراره، وتمكينا لنمائه وازدهاره، وحرصاً على سمعته ومكانته بين المجتمعات الإنسانية الراقية.

(١) شمس الدين فرحات الفقي، مرجع سابق، ص٢٠١.

٣- المعلم موضع تقدير المجتمع، واحترامه وثقته وهو لذلك حريص على أن يكون في مستوى هذه الثقة، وذلك التقدير والاحترام، ويحرص على ألا يؤثر عنه إلا ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه له.

٤- المعلم عضو مؤثر في مجتمعه تعلق عليه الآمال في التقدم المعرفي، والارتقاء العلمي، والابداع الفكري، والاسهام الحضاري، ونشر هذه الشمائل الحميدة بين طلابه.

٥- المعلم صورة صادقة للمثقف المنتمي إلى دينه ووطنه، الأمر الذي يلزمه توسيع نطاق ثقافته، وتنويع مصادرها؛ ليكون قادراً على تكوين رأي ناضج مبني على العلم والمعرفة والخبرة الواسعة، يعين به طلابه على سعة الأفق ورؤية وجهات النظر المتباينة باعتبارها مكونات ثقافية تتكامل وتتعاون في بناء الحضارة الإنسانية.[1]

وتمثل شخصية معلم اللغة العربية صورة مشرقة وفاعلة لما يجب أن تكون عليه المدرسة في كونها مصدر إشعاع وإلهام ومعرفة لخدمة المجتمع وأفراده بجميع مستوياتهم، فيمكنه من خلال تعاونه مع بعض الجهات أو الجمعيات مثل: جمعية مراكز الأحياء أو غيرها أن يقوم ببعض الأدوار الإيجابية في توعية المجتمع المحيط به بضرورة الاعتزاز بلغة قرآنهم الكريم اللغة العربية، وعدم التنقّص منها أمام أبنائهم، ويمكنه أن يُسهم كذلك في بعض الدورات والدروس البسيطة والميسرة في تعليم مهارات اللغة العربية للصغار والكبار، من تبسيط للقواعد النحوية، والمساعدة في القراءة الصحيحة، وتعليم من لا يعرف الكتابة، أو غير ذلك من المهارات التي يتقنها.

جدول (٧) معايير المسؤولية المهنية المتعلقة بالمشاركة المجتمعية

---

(١) وزارة التربية والتعليم، مرجع سابق، ص ١٢.

م	المعيـــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
١	يشارك بفاعلية في المناسبات المجتمعية المحلية			
٢	يتلمّس حاجات مجتمعه في الحيّ			
٣	يقدّم ما يعود بالنفع على مجتمعه			
٤	يحرص على الوحدة الوطنية في المجتمع			
٥	يبثّ مواقف الانتماء الصادق للوطن			
٦	يشارك في الأعمال المجتمعية التطوعية			
٧	يُسهم في الجمعيات والمراكز الأهلية			
٨	يشجّع طلابه على المشاركات المجتمعية المتنوّعة			
٩	يمثّل في سلوكه ومظهره القدوة الحسنة			

وختاماً، تم في هذا الفصل تناول المسؤولية المهنية لمعلم اللغة العربية، والتي تتمركز حول محورين رئيسين بالنسبة لمعلم اللغة العربية:

المحور الأول: محور ذاتي يتعلق بأداء المعلم المهني، ومدى حرصه على تطوير وتجديد ونمو هذا الأداء، ويتمثل ذلك في المسؤوليات التالية: **التأمل في التدريس، والبحث الإجرائي، والنمو المهني.**

- المحور الثاني: محور تفاعلي تواصلي مع أكثر من جهة، ويتمثل ذلك في توطيد العلاقات الإنسانية مع من يقوم بتعليمهم من خلال (**الاحتفاظ بسجلات الطلاب**)، وكذلك بث روح التعاون، وإجادة العمل مع الزملاء العاملين في المدرسة من إدارة ومدرسين من خلال (**الإسهام في أعمال المدرسة**)، أما الجهة الثالثة فتتمثل في (**التواصل مع أولياء الأمور**) حيث إنهم يمثلون الطريق الأفضل في إنجاح العملية التعليمة، وذلك بإشراكهم في كل ما يتعلّق بحياة أبنائهم في المدرسة، وأخيراً يشكّل المجتمع حضارة مهمة في حياة معلم اللغة العربية ينبغي عليه أن يُسهم في الارتقاء بها، وترك بصمة نافعة له في مجتمعه

عن طريق (**المشاركة المجتمعية**)، ويمكن إجمال أهم معايير أداء المسؤولية المهنية لمعلم اللغة العربية في الجدول التالي:

جدول معايير المسؤولية المهنية لمعلم اللغة العربية

المسؤولية المهنية	المعيـــــــــــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
التأمل في التدريس	يتأمل ممارساته المهنية داخل الصف			
	يتأمل ممارساته المهنية خارج الصف			
	يرصد مدى تحقيقه للأهداف المطلوبة منه			
	يتأمل في طريقة تدريسه لطلابه			
	يتأمل مدى تفاعل طلابه مع طريقة عرضه			
	يتفكر في النتائج التي وصل إليها طلابه			
	يواصل العمل على كل الأساليب المختلفة الناجحة في عمله			
	يكون نقده صادقاً وموضوعياً لممارساته			
	ينظر لعملية التأمل على أنها خبرة تعليمية نافعة له			

المسؤولية المهنية	المعيـــــــــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
البحوث الإجرائية	يعمل البحوث الإجرائية بعد فترة تأمل وتفكير			
	يرصد كل ما يمكن بحثه إجرائياً في ممارساته			
	يشارك زملاءه في عمل البحوث الإجرائية			
	يجمع البيانات بصورة دقيقة			
	يضع آلية إجرائية للقيام بالبحث			
	يوزّع الأدوار بين الزملاء المشاركين			
	يضيف ما يمكن أن يخدم النتائج المرجوة			
	يحلل النتائج بصورة علمية دقيقة			
	يعرض النتائج بصورة موضوعية			
	يستخدم النتائج في تعديل مسار التعليم والتعلّم			

المسؤولية المهنية	المعيـــــــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
النمو المهني	يحرص على كل جديد في مهنته			
	يحضر المؤتمرات والندوات التعليمية التربوية			
	يتابع المواقع الإلكترونية التي تثري تخصصه			
	يتوالى حضوره للدورات التدريبية المهنية			
	يتواصل مع المهنين الأكاديميين في الجامعات وغيرها			
	يوثق السلوك المهني الذي يطبقه			
	يستخدم مختلف الموارد المتاحة في المدرسة أو المنطقة التعليمية؛ لغرض تطوير نموه المهني			
	يحدّث معلوماته عن القوانين واللوائح والأنظمة المدرسية بشكل مستمر			
	يصمم خطة لنموه المهني تلبي احتياجاته			
حفظ سجلات الطلاب	يحتفظ بكل ما يتعلق بطلابه في سجلات			
	يُشرك الطلاب في حفظ سجلاتهم			
	يستخدم التقنية لعمل السجلات وحفظها			
	يُشرك بقية المعلمين في حفظ سجلات طلابه			
	يحفظ المعلومات المتعلقة بالواجبات			
	يحفظ المعلومات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية			
	يفسر البيانات المحفوظة بطريقة علمية عملية			

المسؤولية المهنية	المعيـــــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
المساهمة في أعمال المدرسة	يُلّم بوثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية			
	يلتزم بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة			
	يقدم نماذج من مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية للمجتمع المدرسي			
	يعبّر عن أفكاره وآرائه للآخرين بطريقة مهنية			
	يلتزم بسياسة المدرسة وقوانينها فيما يتعلق بالحضور والانضباط المدرسي والالتزام المهني			
	يكمل واجباته المدرسية والمهنية بشكل دقيق			
تابع- المساهمة في أعمال المدرسة	يلتزم بسياسة المدرسة ولوائحها فيما يتعلق بسرية المعلومات المتعلقة بالطلاب			
	يؤدي المهمات الإشرافية المدرسية بشكل صحيح			
	يشارك في النشاطات المصممة لجعل المدرسة بيئة تعلّم منتجة			
	يحافظ على ممتلكات المدرسة ومنافعها			

المسؤولية المهنية	المعيـــــــــــــــار	مميز	عادي	غير مرضي
التواصل مع أولياء الأمور	يُظهر احتراماً في التعاون مع ولي أمر الطالب			
	يقدّم معلومات كافية لولي الأمر عن ابنه			
	يُشرك الوالدين في دعم المنهج المدرسي المقرر			
	يقدّم للوالدين أعمالاً بيتية لابنهم يشاركونه فيها			
	ينجح في التواصل مع ولي الأمر للعمل معه باتجاه تحسين وتطوير أداء ابنه			
	يضع موارد إضافية لمساعدة ولي الأمر في تعلّم ابنه			
	يساعد البيت في علاج سلوكيات الابن غير المرغوبة			
المشاركة المجتمعية	يشارك بفاعلية في المناسبات المجتمعية المحلية			
	يتلمّس حاجات مجتمعه في الحيّ			
	يقدّم ما يعود بالنفع على مجتمعه			
	يحرص على الوحدة الوطنية في المجتمع			
	يبثّ مواقف الانتماء الصادق للوطن			
	يشارك في الأعمال المجتمعية التطوعية			
	يُسهم في الجمعيات والمراكز الأهلية			
	يشجّع طلابه على المشاركات المجتمعية المتنوّعة			
	يمثّل في سلوكه ومظهره القدوة الحسنة			

مراجع الفصل الخامس

١. أكرم عادل البشير: **تعليم اللغة العربية: الواقع والمأمول**، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية، المجلد (٥١)، العدد (١)، ٢٠١٣م.

٢. تشير هيندريكس: **تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي**، دار الكتاب التربوي، الدمام، الطبعة الأولى، ١٤٣٥هـ.

٣. خالد خاطر العبيدي: **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي**، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (١٠٨)، ٢٠١٠م.

٤. راشد حمّاد الدوسري: **تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة**، دار كيوان، دمشق، ٢٠٠٩م.

٥. رحمة عودة؛ ورندة شرير: **البحوث الإجرائية مدخلاً لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة**، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الأول «التربية في فلسطين وتغيرات العصر» كلية التربية، الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٤م.

٦. رمزي فتحي هارون: **مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم: البحث الإجرائي كرديف مقترح**، مؤتمر التنمية المستدامة للمعلم العربي، جامعة القاهرة، في الفترة ٢٣-٢٤ إبريل ٢٠٠٥م.

٧. ريتشارد دوفور، وروبرت إيكر: **المجتمعات المهنية التعلّمية أثناء العمل أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطالب**، ترجمة مدارس الظهران

الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.

٨. شارلوتي دانيلسون: **مهنة التدريس ممارستها وتعزيزها..إطار نموذجي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢١هـ.

٩. شمس الدين فرحات الفقي: **كيف تكون معلماً ناجحاً؟ أسس ومهارات المعلم الناجح**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٠م.

١٠. طارق عبدالرؤوف عامر: **النمو والتنمية المهنية للمعلم**: التدريب أثناء الخدمة، مؤسسة طيبة، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٢م.

١١. فورست باركي: **مهنة التعليم المؤثرات على حياة المعلمين المهنية**، ترجمة: ميسون يونس عبدالله، دار الكتاب الجامعي، غزّة، ٢٠٠٥م.

١٢. محمد جابر قاسم: **معايير التفوق اللغوي للمعلم والمتعلم**، دار القلم، دبي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م.

١٣. محمد عبد الخالق مدبولي: **إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني: دراسة ميدانية**، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الثامن، العدد الأول، ٢٠٠٢م.

١٤. محمد عبدالخالق مدبولي: **التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة - المداخل - الاستراتيجيات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ.

١٥. وزارة التربية والتعليم: **ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم**، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٧هـ، الطبعة الأولى.

خاتمة الكتاب

في واقع الأمر، إن وضع معايير لأداء المعلم والدعوة إلى تطبيقها يعد جهدًا علميًّا متميزًا يحتاج إلى وقت وإعمال فكر، ويحتاج إلى كوادر بشرية لديها رؤية وبعد نظر لكل ما يجري في البيئة التعليمية؛ لأن ذلك يقود إلى تحقيق الجودة واعتماد المعلم؛ فالتجارب العربية ركزت على أبعاد مهمة في صياغة المعايير تمثل حقيقة عمل المعلم ومهاراته التي لا تنفك عنه وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم؛ فإذا روجعت تلك المعايير في أداء المعلم تظهر بوضوح تلك المهارات الثلاث، والملاحظ على تلك المعايير برمتها يجد أنها تعطي المعلم أدوارًا مختلفة عما كان سائدًا؛ فالتوجيه والإرشاد والإسناد والنصح والمساعدة أدوار جديدة على المعلم أن يمتطي صهوة هذه الأدوار، ذلك أن إقامة الجودة في المنظومة التعليمية يكون من خلال الابتعاد عن مواقف التعلم السائدة التي تركز على الحفظ والاستظهار دون فهم من جانب المتعلم، إلى مواقف متمركزة على المتعلم بما ينمي قدرته على اختيار أهدافه الخاصة، ويتعلم كيف يكون أكثر فاعلية وجودة، ولا يتأتى له ذلك إلا إذا انتقل المعلم إلى أدواره الجديدة استجابة للنظرية التربوية التي انتقل فيها مركز الاهتمام من المعرفة إلى المتعلم.

ولذلك ينبغي أن تنطلق المعايير من الواقع التعليمي المعاش، وألا تكون وصفًا لحالات مثالية، أو تقليدًا أعمى تتلاهث حوله الدول العربية، كما ينبغي أن تكون واضحة في صياغتها وطرق إجرائها وتطبيقاتها وقياسها بحيث لا يعتريها الغموض، أو يختلف حولها الآخرون كما هو حال بعض المصطلحات التربوية، وهذا ما سعى لتحقيقه مؤلفو الكتاب في كل فصل؛فجمع الفصل بين الأساس النظري والتوصيف الإجرائي؛ وفي مجال تخطيط الدرس اللغوي خلص إلى ثمانية معايير رئيسة ينضوي تحتها مجموعة من المعايير والمؤشرات الخاصة، وهي:

١ – معايير الإطار العام لخطة الدرس اللغوي.

٢ – معايير أهداف الدرس اللغـوي.

٣ – معايير محتوى الدرس اللغوي.

٤ – معايير طريقـــة التدريس.

٥ – معايير الوسائل وتقنيات التعليم.

٦ – معايير الأنشطة التعليمية.

٧ – معايير أساليب التقويم.

٨ – معايير الواجبات المنزلية:

وفي مجال تنفيذ الدرس اللغوي، ودعمه، وتعزيزه خلص إلى ثلاثة وعشرين معيارا يندرج تحتها مجموعة من المعايير والمؤشرات الخاصة وهي:

١– تهيئة غرفة الدرس اللغوي.

٢– إدارة اللقاء اللغوي الأول.

٣– إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس اللغوي الجديد.

٤– التهيئة الحافزة للدرس اللغوي.

٥– عرض الدرس اللغوي، وشرحه.

٦– تدريب الطلاب على المهارات اللغوية المستهدفة في الدرس اللغوي.

٧– ربط الدرس اللغوي ربطاً يحقق تكامل اللغة، واستمرار الخبرات التربوية فيها.

٨– توظيف الأنشطة اللغوية الوظيفية، والإبداعية توظيفاً مناسباً.

٩– استخدام السبورة المدرسية استخداماً صحيحاً في الدرس اللغوي.

١٠– استخدام طرائق، وأساليب تدريسية مناسبة للدرس اللغوي.

١١- تنفيذ العروض اللغوية التطبيقية، والوظيفية.

١٢- تنفيذ التدريس الاستكشافي الموجه للدرس اللغوي.

١٣- الاستحواذ على الانتباه للدرس اللغوي (تنويع المثيرات).

١٤- استثارة الدافعية للتعلم اللغوي.

١٥- حيوية المعلم في أثناء تنفيذ الدرس اللغوي.

١٦- التفاعل اللفظي، وغير اللفظي في الدرس اللغوي.

١٧- استخدام الوسائل في تعلم الدرس اللغوي.

١٨- صياغة الأسئلة اللغوية، وطرحها، ومعالجتها.

١٩- تعزيز تعلم الدرس اللغوي.

٢٠- ضبط النظام داخل الصف.

٢١- تلخيص الدرس اللغوي.

٢٢- تعيين الواجبات اللغوية المنزلية، ومعالجتها.

٢٣- غلق الدرس اللغوي.

أما في مجال تقويم الدرس اللغوي، فقد خلص إلى سبعة معايير رئيسة ينضوي تحتها مجموعة من المعايير والمؤشرات الخاصة، وهي:

١ -معايير التمكن من المعارف الأساسية لتقويم الدرس اللغوي.

٢ - معايير صياغة الأسئلة صياغة علمية صحيحة.

٣ -معايير صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها بشكل صحيح.

٤ - معايير صياغة أسئلة تقيس نواتج التعلم المختلفة.

٥ - معايير استخدام أنواع متعددة لتقويم الدرس اللغوي من حيث أساليبه وأوقاته.

٦ – معايير تصمم ورقة الاختبار اللغوي تصميما علميا صحيحا.

٧ – معايير الإفادة من نتائج تقويم الدرس اللغوي وتوثيقها

وفي مجال معايير المسؤولية المهنية لمعلم اللغة العربية تم تحديد ستة معايير رئيسة يندرج تحتها مجموعة من المعايير والمؤشرات الفرعية،وذلك على النحو التالي:

١- معايير التأمل في التدريس.

٢- معايير البحوث الإجرائية.

٣- معايير النمو المهني.

٤- معايير المساهمة في أعمال المدرسة.

٥- معايير التواصل مع أولياء الأمور.

٦- معايير المشاركة المجتمعية.

ويظهر من تطبيقات معايير الأداء المهني لمعلم اللغة العربية ضرورة تركيزها على رفع أداء المتعلمين وتوزيعهم وفق مجموعات متوازنة من حيث القدرات، واستخدام آليات تكفل التعاون والمنافسة البناءة بين الطلاب، والابتعاد عن إثارة التنافس السلبي بينهم، وتعويدهم على استخدام الأسلوب الجماعي في حل المشكلات، والدعوة إلى المساواة والحرية والعدل، وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم.

ويجب أن نؤمن، ويؤمن أصحاب القرار أن المعايير ليست عصا سحرية، أو حصانًا يجر العربة، إنها مجرد سبيل أو طريق يدعو إلى الإصلاح والتغيير والرقي بتعليم اللغة العربية وتعلمها.

وبالله التوفيق .

الفهرس